



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ANÁLISE
DOCUMENTAL DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA UNIVERSIDADE
CORPORATIVA**

ANNA CAROLLINA GOMES MENDONÇA

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Nara Maria Pimentel

BRASÍLIA – DF

2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANNA CAROLLINA GOMES MENDONÇA

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ANÁLISE
DOCUMENTAL DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA UNIVERSIDADE
CORPORATIVA**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito parcial à obtenção de grau de licenciado em Pedagogia, submetido à comissão examinadora da Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Nara Maria Pimentel.

BRASÍLIA – DF

2013

MENDONÇA, Anna Carrollina Gomes.

Interfaces entre educação e educação corporativa: análise documental do projeto pedagógico de uma universidade corporativa / Anna Carrollina Gomes Mendonça. – Brasília, 2013.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2013

Orientadora: Profª Drª Nara Maria Pimentel

Palavras-chave: educação, educação corporativa, pedagogia, universidade corporativa, trabalho.

TERMO DE APROVAÇÃO

ANNA CAROLLINA GOMES MENDONÇA

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA UNIVERSIDADE CORPORATIVA

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito parcial à obtenção de grau de licenciado em Pedagogia, submetido à comissão examinadora da Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação da Professora Dr^a Nara Maria Pimentel.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Nara Maria Pimentel (Orientadora)
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^a Dr^a Teresa Cristina Cerqueira
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^a Dr^a Jeane Félix
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus. E por mais clichê que seja, agradeço, sobretudo, por sua inserção mais atenuante nos últimos meses próximos a minha conquista, a minha finalização, ao meu esforço. Deliberadamente, tive Seu suporte, Seu acompanhamento mas, mais do que isso, reconstituí uma fé até então esvaída que, sem dúvidas, se não fosse por Ele, não teria concluído minha caminhada.

Agradeço e dedico também, especialmente, aos meus pais. Meus amados e adorados pais que nunca desistiram de mim e sempre confiaram na minha competência, na minha garra e na minha força de vontade. Ao meu pai, José Mendonça, pelo suporte diário, por cada telefonema efetuado, por cada minucioso gesto, em que mesmo distante, contribuiu de forma peculiar para meu crescimento pessoal e profissional, alguém que eu admiro, zelo e amo de forma imensurável. Sempre será o meu herói, o meu exemplo, além de ser um ser humano, um homem de caráter, simplicidade, personalidade e dedicação. Fui, sou e sempre serei eternamente grata por ter sido premiada com o melhor pai do mundo que me foi concedido e por sempre me incentivar.

E também, a minha mãe, Ana Maria Mendonça, por sua alma bondosa e generosa, além de emitir a mim cada palavra sábia, sempre ponderadamente e nos momentos mais cruciais. É a melhor amiga que alguém já pensou em ter, e que se doou de todos os modos para a minha felicidade. Vocês, de certo, foram indispensáveis não só nessa construção, mas como ainda são e certamente serão em toda a minha vida. Obrigada, pai e mãe, por tudo. Essa conquista é, sobretudo, para vocês e por vocês.

Não posso esquecer também de agradecer e dedicar ao meu irmão, Júnior, que nos últimos tempos se tornou mais do que mero vínculo sanguíneo. Hoje, tenho nele um amigo, um elo, uma proteção. Alguém que soube me acolher e distrair nas aflições, além do acompanhamento de perto. Com sua experiência, calma e alegria, pude esperar as situações se desenrolarem da forma mais cabível possível.

Agradeço também aos meus familiares por presenciarem cada nova etapa do meu crescimento acadêmico e pessoal, contemplando, de uma forma ou de outra, para o meu amadurecimento e força diária, sobretudo, a minha avó Alice.

Agradeço da forma mais singela possível a minha orientadora, Nara Pimentel, por seu acompanhamento singular. É muito mais do que uma orientadora, é uma amiga, uma conselheira. Todos os cuidados, todas as palavras, todos os alertas, cada passo a passo, cada novo detalhe, enfim, esse processo foi consumado por sua fundamental ajuda e suporte.

Aos meus amigos e amigas da Bahia. Primeiramente, meu eterno quinteto, Camila, Catarine, Maria e Nivana, por não se distanciarem, por compreenderem minhas diversas mudanças de humor e até mesmo algumas posturas mais reservadas, por se preocuparem e, mais do que isso, por me amarem. Cada palavra, cada ligação, cada gesto, cada abraço, cada saída. Vocês, cada qual a sua maneira, foram indispensáveis na minha jornada acadêmica.

À Thaís, minha melhor amiga, por cada lágrima, emoção, palavra dita, conselho dado e recebido, risada indispensável e companheirismo ofertado. Sempre serei grata por seu aparecimento na minha vida e, mais do que isso, por sua permanência. À Amanda, minha amiga de infância que de modo peculiar se “perpetua” em minha jornada, sempre me encorajando a continuar, partilhando suas experiências comigo também. À Natália, meu encanto e alicerce, por cada mensagem rotineira, cada boa lembrança, cada canto e cada fala nos momentos decisivos, de modo que sua voz e sua amizade me dessem incentivo e motivação sempre.

Além disso, dedico e agradeço também: André, Ícaro, Flávia, José, Paolo e Tarcísio por terem partilhado de bons e calorosos momentos ao meu lado, construindo uma bela amizade das quais jamais esquecerei. Minha grande vitória merece ser partilhada com aqueles que eu escolhi constituir uma família também.

Agradeço, é claro, aos meus amigos da Universidade de Brasília que estiveram presente em todo o meu desenrolar acadêmico. Foram muito importantes para mim com todos os cuidados, os conselhos, as “chamadas de atenção”, os abraços, as saídas, os pequenos e grandes gestos. Em particular, à Aline, Ana Carolina, Danielle, Desuíta,

Gabriela, Igor, Rafaela, e, especialmente, ao Eduardo. Tornaram-se indispensáveis e fundamentais na minha caminhada acadêmica, e viram de perto as minhas mudanças e transformações a longo prazo.

Também agradeço aos meus companheiros, parceiros e amigos de trabalho do Tribunal de Contas da União, onde vivi por um bom tempo um amadurecimento ímpar. Vocês permitiram que eu caminhasse “com minhas próprias pernas” e confiaram na minha competência. Desde já, os meus mais sinceros agradecimentos.

Não posso me esquecer de agradecer, sem dúvidas, aos meus professores em geral que contribuíram para o meu desenvolvimento, aprendizagem e caráter, dos quais serei eternamente grata.

Por fim, e não menos importante, dedico a mim mesma. Por toda a garra, a força de vontade, a capacidade e a insistência que nem eu mesma sabia que tinha. Por intermédio de cada um supracitado, pude enxergar em mim mesma uma menina que se transformou em uma mulher e que, hoje, constitui-se em alguém melhor e confiante.

Todos estes que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão.
Eu passarinho!

Mário Quintana

RESUMO

O presente trabalho acadêmico tem por objetivo geral investigar os fundamentos da Educação Corporativa contempladas no projeto político pedagógico institucional de uma universidade corporativa do Tribunal de Contas da União face aos objetivos institucionais do TCU e concepções pedagógicas. Além disso, busca identificar os objetivos e finalidades da educação corporativa no TCU e analisar os princípios educacionais considerando as concepções referentes a educação de adultos (andragogia) e à capacitação para o trabalho. Para isso, utilizamos como metodologia da pesquisa a análise documental do projeto pedagógico no Instituto Serzedello Corrêa (ISC), anexo do TCU, responsável pelas ações educacionais realizadas no órgão. Em resposta à análise do documento, reforçamos a crítica frente à educação corporativa que serve aos propósitos das universidades corporativas numa visão majoritariamente mercadológica e competitiva, fugindo da essência pedagógica como a preparação do indivíduo para a sociedade. Corroboramos a importância da pedagogia nessas instituições educacionais, desde a elaboração e formação de um projeto pedagógico até mesmo para a execução e organização de uma ação educacional, em que o planejamento, a execução e a avaliação estão vinculados a um projeto educativo para uma sociedade mais justa e comprometida com a valorização do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: educação, educação corporativa, pedagogia, universidade corporativa, trabalho.

ABSTRACT

This academic work has the objective to investigate the fundamentals of Corporate Education addressed the institutional political pedagogical project of a corporate university of the Court of Audit to face TCU's institutional objectives and pedagogical concepts. It also seeks to identify the goals and purposes of education in corporate TCU and analyze educational principles considering the concepts related to adult education (andragogy) and job training. For this, we used as research methodology document analysis of the education program at the Institute Serzedello Corrêa (ISC), Annex TCU, responsible for educational activities performed on the organ. In response to the review of the report reinforced criticism against the corporate education that serves the purposes of corporate universities mostly in marketing and competitive insight, fleeing the pedagogical essence as the preparation of the individual to society. Corroborate the importance of pedagogy in these educational institutions, from the preparation and training of a pedagogical project even for the organization and implementation of an educational action in the planning, implementation and evaluation are linked to an educational project for a fairer society and committed to the enhancement of the human being.

KEY WORDS: education, corporate education, pedagogy, corporate university, work.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CDT – Centro de apoio ao Desenvolvimento Tecnológico

CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

CEMSO – Centro de Ensino Médio Setor Oeste

ESAF - Escola de Administração Fazendária

FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

ISC – Instituto Serzedello Corrêa

MDIC – Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior

PDLGS - Programa de Desenvolvimento em Liderança e Gestão Sustentável

PP – Projeto Pedagógico

SEC – Sistema de Educação Corporativa

Sedup – Serviço de Educação Presencial

Selig – Serviço de Liderança e Gestão

SNCT – Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

TCU – Tribunal de Contas da União

UC – Universidade Corporativa

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

TERMO DE APROVAÇÃO	4
AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES	11
SUMÁRIO	12
MEMORIAL ESCOLAR.....	14
APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	17
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	19
2.1. TIPO DE PESQUISA.....	19
CAPÍTULO I: A INTERFACE ENTRE A PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO CORPORATIVA	21
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO CORPORATIVA E TRABALHO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA.....	29
CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO CORPORATIVA DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO: HISTÓRICO, ESTRUTURA, FINALIDADE E OBJETIVOS ..	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS – ANÁLISE CRÍTICA SOBRE OS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO TCU	48
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	56
REFERÊNCIAS	57

ANEXOS 59

MEMORIAL ESCOLAR

Sou Anna Carollina Gomes Mendonça, brasiliense, nasci em 1991 e morei em Brasília até os 3 anos de idade, onde, durante um pequeno período iniciei minha inserção educacional no Cantinho Infantil Padre Di Francia, no Guará II. Permaneci lá por pouco tempo, já que, logo em seguida, mudei-me para Itajuípe, município da Bahia, com meus pais, Ana Maria e José, e irmão Júnior, e passei a estudar na Escolinha Veja a Vida, onde estudei desde o jardim de infância até a oitava série (atual nono ano), de 1994 a 2005, do ensino fundamental.

Durante meu período na educação infantil e ensino fundamental, conheci amigos que estão presentes em minha vida até os dias atuais, perpassando por todo o processo da minha formação educacional e pessoal, como a formatura, os primeiros grupos, as gincanas, as viagens, etc. Enfim, compondo uma boa parte do que sou. Nessa escola, conheci e convivi com professores que tenho contato até hoje e que, sobretudo, sou grata pelo meu desenvolvimento inicial.

Ao término do ensino fundamental, final de 2005, passei a estudar em uma cidade vizinha, Itabuna, onde me mantive em todo o ensino médio, no Colégio e Curso Galileu, renomadíssimo na região por sua grande aprovação no vestibular. Adaptei-me mais facilmente do que eu esperava, apesar de toda a competitividade interna estabelecida no colégio, a fim de tornar os estudantes cada vez mais compenetrados para a aprovação no vestibular e inserção no mercado de trabalho.

No Galileu, passei por experiências intensas, desde as minhas ótimas classificações adquiridas durante o ensino médio, ficando quase sempre entre os vinte primeiros colocados, até e, sobretudo, as turbulências no terceiro ano, momento em que mais sofri, haja vista que todo o meu pensamento era focado para o vestibular.

Pensei em exercer diferentes profissões durante esse tempo, lendo e relendo as probabilidades de inserção mercadológica nos cursos de Direito, Economia, Engenharia Química, Comunicação Social, etc. E, até então, nunca tinha me imaginado cursando Pedagogia.

Ao terminar o ensino médio, final de 2008, prestei vestibular para Direito em uma das universidades mais concorridas da Bahia, UESC, onde não fui aprovada de primeira, sendo, talvez, aprovada mais futuramente em outras chamadas.

Então, vim para Brasília passar as férias e, em menos de um mês, decidi entrar para um cursinho, a fim de prestar o vestibular para a Universidade de Brasília, UnB, que ocorreria em dois meses. Até aí, não sabia para o que prestaria. Optei, por fim, para Pedagogia, por grande influência de duas primas e uma irmã paterna que cursavam na época, inclusive, uma delas (minha irmã) na UnB, que comentou sobre a diversificação apresentada pelo curso, o que desmistificou estereótipos mantidos por mim durante um tempo.

Ingressei na UnB no segundo semestre de 2009, estudando, empenhando-me, dedicando-me e buscando sempre uma área que eu pudesse me identificar. A partir do projeto III, nos terceiro e quarto semestres, conheci um pouco mais da área de gestão, pela qual me identifiquei um pouco mais, buscando maior conhecimento sobre a mesma, paralelamente à área de orientação.

Durante o processo acadêmico, meus estágios foram de suma importância na minha vida, levando-me a entender um pouco mais da relação profissional e pessoal. Quanto ao estágio obrigatório, efetuei no Centro de Ensino Médio Setor Oeste, CEMSO, com a professora Nara Maria Pimentel, atual orientadora, inclusive, que nos permitiu relacionar gestão, orientação vocacional e aulas de Redação. A escolha da área de gestão e, neste caso, sobretudo, orientação vocacional, se deu após a participação, coordenação e execução de um projeto na área, onde trabalhei por dois anos seguidos na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, SNCT, em um “stand” voltado para jogos pedagógicos destinado a todos os públicos, com um foco maior, entretanto, para alunos do ensino médio.

Já no que diz respeito ao estágio extracurricular, primeiramente, já no sexto semestre de curso, comecei no Centro de apoio ao Desenvolvimento Tecnológico, CDT, na própria UnB, onde fiquei por quatro meses lidando com escola de empreendedores, com alguns cursos presenciais para graduação da universidade. Logo em seguida, passei no processo seletivo do Tribunal de Contas da União, TCU, onde fiquei por um ano e sete meses, saindo já recentemente, no início do mês de dezembro de 2013. Lá, trabalhei com

os cursos presenciais do Tribunal, acompanhando todo o seu passo-a-passo, como coordenadora.

Agora, concluindo a vida acadêmica pela Licenciatura de Pedagogia, tenho uma experiência diversificada por lidar com dois extremos educacionais, como: 1) a experiência em sala de aula na educação básica; e 2) no âmbito da educação corporativa via TCU. Reflito sobre meu desenvolvimento, e percebo como as áreas de atuações são extensas e ricas de oportunidades. Entretanto, busco ainda maior experiência na gestão educativa o que me levou a aprofundar o tema da educação corporativa percebendo a interrelação entre a gestão na educação corporativa e a atuação do pedagogo no mundo corporativa como um profissional de fundamental importância.

Ainda nesse viés, posso frisar com mais precisão minha experiência no TCU, de modo que esses quase dois anos de estágio me permitiram um crescimento singular, em que trabalhei com técnicos e auditores de controle externo no Instituto Serzedello Corrêa, ISC, coordenando e/ou auxiliando em eventos demandados pelo Instituto para servidores do próprio Tribunal ou para órgãos solicitantes, de modo a lidar direta e presencialmente com cursos, workshops, seminários, palestras, etc e tal. Eventos que variavam em duração de um dia a duas ou três semanas.

Nessa minha experiência profissional, conheci pessoas maravilhosas no setor onde estava alocada, Serviço de Educação Presencial, Sedup, de modo a me relacionar diariamente com pessoas de diferentes personalidades e finalidades institucionais. Durante esse tempo, sim, pude refletir e perceber as variações e importância de um pedagogo nessas instituições corporativas, de modo a fixar, de fato, aspectos educacionais e pedagógicos nos ambientes destinados às aulas. E, digo isso nos diversos aspectos: desde a formação da sala de aula até mesmo a estruturação do material didático e preparação das aulas e contato com o professor/instrutor.

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente trabalho de conclusão de Curso está distribuído da seguinte forma: memorial, apresentação e justificativa, objetivos geral e específicos, metodologia, capítulos I, II e III e, por fim, reflexões críticas e considerações finais, perspectivas profissionais, bibliografia e anexos.

A monografia tem por temática central a reflexão sobre a educação e educação corporativa a partir da minha experiência no Tribunal de Contas da União (TCU) como coordenadora de evento, cuja atividade envolve execução de cursos, seminários, palestras, etc. Esta atividade possibilitou a vivência na educação corporativa do TCU, bem como acesso ao projeto pedagógico institucional do Instituto Serzedello Corrêa (ISC), anexo do TCU que lida especificamente com a realização de eventos (treinamentos/capacitações). A metodologia escolhida foi análise documental a partir da minha experiência e acesso às informações do Instituto, tanto quanto referências bibliográficas da área, documentos eletrônicos.

O ISC é um anexo do TCU, onde há realizações diversas de eventos proporcionados pelo Tribunal, de modo que o Instituto permeia e desenvolve essas diversas ações educacionais destinadas ao público interno e externo, com o intuito principal de fornecer capacitação/treinamento(s) para os servidores.

O tema tem gerado controvérsia no mundo acadêmico. Esse talvez tenha sido o maior desafio a ser superado ao longo da realização deste trabalho. Tivemos que quebrar paradigmas para compreender as interfaces entre educação, educação corporativa principalmente levando-se em conta as fragilidades dos propósitos educacionais da maioria das instituições que “praticam a educação corporativa”, visando a alguns pontos como competitividade, disponibilidade dentre em outros, em prol do desenvolvimento profissional.

Outro aspecto, não menos desafiante, foi a interpretação dos conceitos de Universidade e Universidade Corporativa que no nosso entendimento precisa de aprofundamento. Nossa interpretação tende a considerar que a “dita” universidade corporativa nada mais é que um órgão interno responsável pela “capacitação” dos recursos humanos para atendimento das demandas da empresa.

Com essa reflexão, podemos ter maior compreensão e abstração da educação corporativa no mundo atual, notando-a como uma alternativa do vulgo inovação no âmbito educacional, criando novos meios e articulações entre empresa/gestão empresarial e educação, de modo a desenvolver ambas as áreas. Entretanto, com um grande aumento e fornecimento de capacitações em prol de aprimoramento e qualificação de trabalho dos envolvidos na empresa, a concentração se volta muito mais para o aspecto profissional do que pessoal, de modo a encarar o indivíduo como meramente operacional, visando à ascensão financeira, no caráter mercadológico. Ao longo dos capítulos, sobretudo, os dois primeiros, teremos maior ideia desses estabelecimentos feitos e do desenvolvimento da educação corporativa e do desenrolar da universidade corporativa, em que, mostra-se sua contextualização, inserção e desenvolvimento, tanto quanto as articulações estabelecidas.

Outro aspecto que vale ressaltar é o uso corrente na área aludido ao desenvolvimento de competências e sua ligação com conhecimento, habilidade e atitudes. Cabe aqui um destaque, tendo em vista que na prática fica-se no “saber-fazer” não existindo mecanismos que promovam o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Por fim, a partir de algumas escolhas, buscamos fazer uma breve crítica às abordagens pedagógicas contidas no projeto pedagógico institucional que norteia a educação corporativa no TCU.

1. OBJETIVO GERAL

Investigar os fundamentos da educação Corporativa contempladas no projeto político pedagógico institucional do Tribunal de Contas da União face aos objetivos institucionais do TCU e concepções pedagógicas.

1.1.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os objetivos e finalidades da educação corporativa no TCU;
- analisar os princípios educacionais considerando as concepções referentes à educação de adultos e à capacitação para o trabalho.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1.TIPO DE PESQUISA

A metodologia utilizada para realização da pesquisa foi a análise documental que, segundo Pimentel (2001) são estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta.

A coleta de dados será por intermédio de documentos, livros, periódicos, teses e registros em arquivo por meio eletrônico, sobretudo, o projeto. Utilizou-se a observação direta dos registros do curso na plataforma online e outros materiais acessíveis ao público em geral.

O tratamento dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica serviu de base para estudar a educação corporativa em suas diversas formas. As questões intermediárias também foram respondidas com a ajuda das pesquisas bibliográficas e, sobretudo, através do Projeto Pedagógico (PP) do Instituto Serzello Corrêa.

Os dados obtidos por meio das pesquisas bibliográficas e da análise do PP receberam o tratamento não estatístico da análise de conteúdo. Para realizar o tratamento

dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, levou-se em consideração interpretações e argumentações sobre educação, educação corporativa e universidades corporativas.

Quanto às limitações do método, ressaltamos que a bibliografia utilizada foi interpretada e analisada de acordo com a nossa perspectiva do que era mais relevante para se atingir o objetivo deste trabalho. Chegamos às conclusões influenciadas por nossas experiências pessoais e profissionais.

CAPÍTULO I: A INTERFACE ENTRE A PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A pedagogia contemporânea tem o grande desafio de promover a interface entre os meios intelectuais técnicos e o processo de ensino e aprendizagem de modo a promover educação de ótima qualidade. Assim, a formação do pedagogo deve favorecer a existência do diálogo entre a atuação pedagógica e a educação nos diversos espaços educativos.

Neste contexto, a palavra pedagogia não é um mero termo, uma simples palavra utilizada para designar uma atividade. Designa uma atividade, sim, mas, é mais do que isso, pedagogia transformou-se em um conceito a respeito do que fazer com a Educação (Ghiraldelli, 2007).

Pesquisar sobre educação e educação corporativa levou-nos a refletir sobre a pedagogia no mundo do trabalho. Ghiraldelli (2007, p. 49-53) ressalta que:

um dos grandes problemas de estruturação da pedagogia no século XX surgiu com o advento e, depois, com a crise do “mundo do trabalho”. Até o início do século XVII, não tínhamos uma sociedade do trabalho como viemos a conhecê-la nos séculos XIX e XX. Portanto, quando surgiram as primeiras pedagogias modernas, o trabalho livre industrial e comercial como o conhecemos hoje, não era algo que conduzia todos na sociedade. A parte letrada da sociedade não trabalhava. Ou ao menos não trabalhava segundo nosso entendimento moderno de “trabalho”....Assim, eis que surgiu o trabalho como amigo ou inimigo da pedagogia. Essa relação de amor e ódio permeou todo o século XX, o século da “sociedade do trabalho”.¹

Essas constatações afetam sobremaneira a formação dos pedagogos, já que não podemos ignorar o valor positivo do trabalho e conforme nos provoca Ghiraldelli “se o trabalho é um valor positivo, não devemos usá-lo ele próprio, como pedagogia?” Essa e outras questões relacionadas com pedagogia e trabalho estiveram no âmago das discussões de boa parte dos educadores do século XIX e XX, como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, dentre outros.

¹ Para o Ghiraldelli (2007), a “sociedade do trabalho” é aquela em que a vida dos indivíduos é pautada, quase que exclusivamente, pela maneira como eles organizam o trabalho.

Ainda, segundo o autor, uma resposta foi dividir o trabalho em “trabalho propriamente dito” que ficaria como pedagogia para os pobres ou então como pedagogia em escolas voltadas para a profissionalização mais imediata; e a “atividade” ficaria com os filhos dos menos pobres, desenvolvida como pedagogia escolar, ou como imitação do trabalho ou atividade lúdica.

As tensões geradas diante dessas duas constatações resultaram em inúmeros estudos envolvendo principalmente os psicólogos que advogaram que a aprendizagem só ocorreria em situação de “atividade”. Enfim, segundo vários pesquisadores da história pedagógica, esse debate nunca conseguiu chegar ao fim. Todavia, as alterações econômicas, sociais e políticas dos últimos anos colocaram muitas destas literaturas no passado principalmente com a crise da sociedade do trabalho que recolocou o trabalho no contexto do século XXI como algo “estranho” de ser almejado como sinônimo de felicidade, e uma série de conquistas tecnológicas tem dado aos jovens do início do século XXI um mundo completamente diferente do que foi o mundo de seus pais e avós. (Ghiraldelli, 2007 p. 52)

Para este pesquisador, a pedagogia, já no final do século XX, começou a se envolver menos com “atividade” e mais com “linguagem e comunicação”. Deixa-se o paradigma do trabalho como elemento capaz de caracterizar o homem para caminhar a passos largos e adotar o paradigma da linguagem como comunicação. A linguagem é, portanto, o elemento para o qual olhamos, de modo a podermos pensar em um retrato mais condizente de nós na atualidade, segundo um paradigma que não é mais o do trabalho. (Ghiraldelli, 2007 p. 64)

Como se pode ver, nessa concepção há o pressuposto de que o paradigma do “mundo do trabalho” mudou e a pedagogia também. Diante disso, nossa indagação ao pesquisar sobre a educação corporativa visa responder sobre seu papel no século XXI diante de uma pedagogia em crise que, conforme o autor, corre o risco de não ver a educação que advoga ser efetivada.

Considerando essa breve contextualização sobre a pedagogia e o mundo do trabalho, fomos buscar numa instituição não escolar, por meio de uma análise documental, identificar o papel da pedagogia no âmbito das iniciativas de formação implementadas pelo Tribunal de Contas da União para a promoção da qualificação profissional por meio da

educação corporativa, de modo a identificar quais são os objetivos da universidade corporativa e seus resultados.

A educação corporativa inseriu-se no século passado, sobretudo, em prol de melhorias nas organizações de empresas, a fim de permitir melhor gestão empresarial corporativa. Surge da necessidade de se aplicar, por intermédio de uma suposta criatividade e inovação, uma educação que fosse mais flexível e que permitisse a aprendizagem do aluno de modo a aplicar não somente no trabalho, mas, sobretudo, na qualificação continuada, os objetivos educacionais.

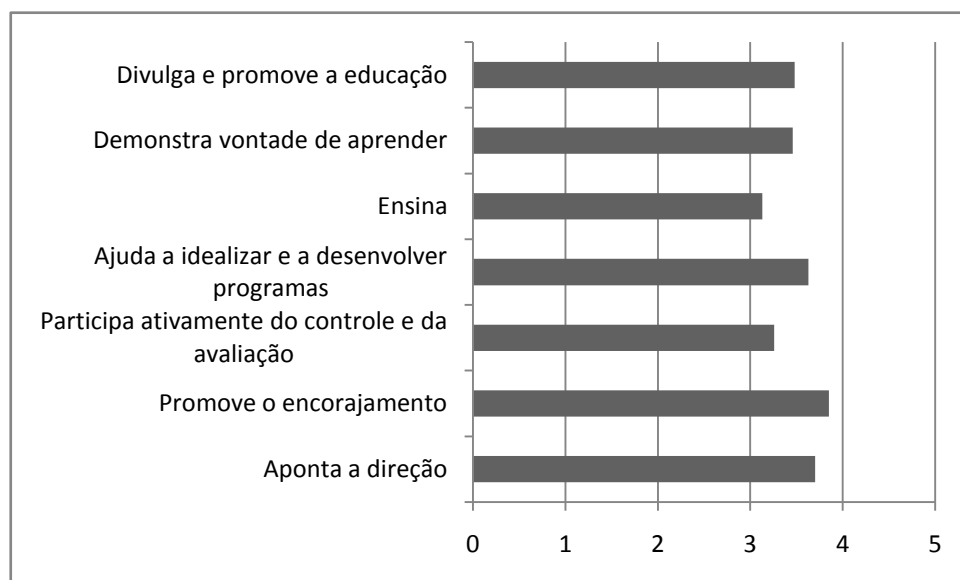
Casarini e Baumgartner (2012) destacam que a primeira experiência da Universidade Corporativa (UC) no Brasil foi na Academia Accor, em 1992. Em seguida, mais algumas surgiram, como: Martins do Varejo (1994), Universidade Brahma (1995), Universidade do Hambúrguer (1997), do McDonald's; o Visa Training (1997) e que, posteriormente, gerou a Universidade Visa, lançada oficialmente em 2001, a Universidade Algar (1998), a Alcatel University (1998), a Siemens Management Learning (1998), a Boston School (1999), do Bank Boston, a Universidade Datasul (1999), etc. A partir daí, enfatizando a década de 90, em torno de 10 empresas haviam constituído suas UCs.

Ainda, segundo Casarini e Baumgartner (2012), a partir dos anos 2000, estima-se que mais de 500 organizações brasileiras implantaram seus sistemas de educação corporativa (SECs). É importante frisar que, conforme nossa pesquisa, as UCs não vieram com o intuito de substituir as universidades tradicionais. Segundo os documentos, um dos principais argumentos é que se trata de um sistema estratégico e integrado de formação de pessoas que requer revisões periódicas, assim como o envolvimento dos líderes em todas as etapas do projeto.

Ainda que a análise dos responsáveis pelas UCs seja majoritariamente positiva, o empreendimento sobre as práticas e resultados da gestão da educação corporativa, como uma das ferramentas que contribuem para a efetivação da estratégia organizacional, carece de aprofundamento. Faz-se então necessário que se aplique pesquisas, como fez o Grupo de Estudo em Gestão da Educação Corporativa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), realizando a “Pesquisa Nacional – Práticas e Resultados da Educação Corporativa 2009”.

A pesquisa objetivou identificar as práticas correntes nas empresas em seus processos de gestão da educação corporativa, com a expectativa de que seus resultados sejam aplicados não só na prática aprimorada, mas também nos processos dentro das organizações.

Os resultados encontraram-se da seguinte forma:



Fonte: adaptado de Eboli (2010) apud. Casarini e Baumgartner (2012), Educação corporativa: da teoria à prática. (São Paulo: Senac, 2012)

Desta pesquisa, Meister (2001) apud. Casarini e Baumgartner (2012) destaca sete papéis desempenhados pelos executivos enquanto líderes educadores na construção de uma organização conforme segue:

- a) Visionário: apontar a direção do SEC.
- b) Patrocinador: promover o encorajamento dos colaboradores.
- c) Controlador: participar ativamente no controle do desenvolvimento de competências.
- d) Especialista: idealizar e desenvolver novos programas educacionais.
- e) Professor: ensinar nos programas educacionais.
- f) Aprendiz: mostrar também sua vontade de aprender, frequentando cursos.
- g) Comunicador: divulgar e promover interna e externamente o SEC.

Conforme consideração dos pesquisadores pode-se, a partir daí, inferir que o ponto tangente à promoção de encorajamento foi o mais alto, correspondente, portanto, ao patrocinador. E, o mais baixo no que diz respeito ao que ensina, logo, ao professor.

Recomenda-se, assim, dar-se maior ênfase às ações de conscientização e participação dos líderes nas atividades de educação corporativa, o que aumentaria sensivelmente as possibilidades de sucesso do sistema de educação corporativa.

A ideia de educação corporativa vista como um sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de pessoas é considerado geralmente na área como fundamental.

Alguns autores destacam princípios que permeiam o sucesso na implementação, sobretudo, Eboli (2012), das UCs tais como: **a competitividade**, que valoriza a educação, desenvolvendo o capital intelectual de seus colaboradores, consolidando as competências organizacionais e humanas; **a perpetuidade**, que compreende a educação, sobretudo, como um processo intencional e sistemático de transmissão da herança cultural; **a conectividade**, que privilegia a construção social do conhecimento, estabelecendo conexões, intensificando a comunicação empresarial e a rede de relacionamentos com o público interno e externo da organização; **a disponibilidade**, oferecendo atividades e recursos educacionais de fácil uso e acesso; **a cidadania**, estimulando o exercício individual e corporativo na construção social do conhecimento organizacional de formação de atores sociais capazes de refletir criticamente sobre a realidade organizacional; **a parceria**, com interesses em comum na educação por intermédio dos colaboradores, tanto interna quanto externamente; e, **a sustentabilidade** buscando fontes alternativas de recursos que permitam um orçamento próprio e autossustentável, diminuindo, assim, as vulnerabilidades do processo de educação corporativa, sistematizando contínua, permanente e estrategicamente.

O desenho a seguir materializa os conceitos apontados acima por Eboli:



Fonte: Marisa Eboli FIA - FEA/USP - 2003

Notamos que os princípios apontados acima integram um leque de expressões que precisam estar pautadas em concepções de educação, principalmente levando em conta que a centralidade é a competitividade. Nesses aspectos, consideramos pela bibliografia pesquisada que o conceito de educação corporativa também sofreu mudanças principalmente se levarmos em conta que os teóricos e pensadores confirmam a necessidade de adoção de modelos teóricos de aprendizagem que substituam uma proposta conteudista, mecânica, centrada somente na produtividade e lucro por aprendizagens que inseridas na realidade do aprendiz, tenham significado, ou seja, que encontrem respaldo em conceitos já existentes e na experiência por ele vivida e que possa ser integrada aos princípios educativos da empresa.

Neste contexto, a empresa precisa proporcionar ao profissional oportunidade para que possa desenvolver aprendizagens significativas que se associem e se integrem às suas atividades resultando em satisfação profissional e consequente melhoria da qualidade de vida deste profissional.

Considerando a intrínseca relação entre educação corporativa e universidade corporativa, optamos por destacar o conceito de educação corporativa anunciada pelo Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior, MDIC, dada a sua abrangência,

pode ser definida como uma prática coordenada de gestão de pessoas e de gestão do conhecimento tendo como orientação a estratégia de longo prazo de uma organização. Educação corporativa é mais do que treinamento empresarial ou qualificação de mão-de-obra. Trata-se de articular coerentemente as

competências individuais e organizacionais no contexto mais amplo da empresa. Nesse sentido, práticas de educação corporativa estão intrinsecamente relacionadas ao processo de inovação nas empresas e ao aumento da competitividade de seus produtos (bens ou serviços). (MDIC em 2013)

Quanto à definição de Universidade Corporativa devido a sua restrita abrangência teórico-conceitual, são raros os levantamentos empíricos que podem ser explanados e assentidos acerca das tentativas de conceituação das Universidades Corporativas.

Marcondes e Paiva (2004) apud. Brandão (2006) evidenciam que as universidades corporativas têm se destacado por enfatizarem a imagem institucional e a rentabilidade de seus programas educacionais, concentrando suas atividades no âmbito interno, restrito à alta gerência e não extensivo à cadeia de valor. Ainda, segundo Brandão (2006) sua visão diante da universidade corporativa serve como o resgate da clássica integração entre escola e empresa, sendo um novo padrão da educação superior e que, a partir de seu crescimento ascendente, pode até ser visto como aliada para as universidades e escolas tradicionais de negócios.

Portanto, ao nos determos um pouco mais sobre a terminologia “universidade corporativa”, observa-se que historicamente está atrelada às escolas de Administração, que conciliam atividades de pesquisa e docência, assim como formação profissional para prestação de serviços, servindo também para o mercado de trabalho. Então, podemos inferir por meio das pesquisas realizadas que as Universidades Corporativas aliam vários aspectos ligados aos conceitos de empregabilidade e são resultantes de profundas transformações sociais.

Desta forma, o conceito de UC que consideramos neste trabalho é aquele que ultrapassa os limites convencionais da universidade tradicional e agrega uma visão mais ampla advinda do mundo do trabalho. Não no mundo do trabalho do século XX, mas uma visão do trabalho na sociedade do século XXI onde a educação desempenha papel fundamental.

Assim, universidade é atribuída tanto para universidade corporativa quanto para a universidade tradicional, o que pressupõe nossa intenção em não compará-las. Nosso intuito é identificar os objetivos educativos de cada instituição que, ao seu modo,

enfrentam desafios diante de uma sociedade em constante mudança, em que a ideologia capitalista cada vez mais se insere nos diversos aspectos da vida em sociedade.

Finalizando, cabe reforçar que a educação precisa ser tomada como,

o processo de incorporação intelectual e afetiva, pelos indivíduos, dos princípios e das forças que estruturam o Bem de uma formação social. O Bem (*toagathon*, para o antigo grego) é simplesmente outro nome, de feição clássica, para o equilíbrio econômico, político e ético da comunidade humana, portanto, para a preservação da vida e para a continuidade do grupo de acordo com os princípios de sua fundação. (Sodré, 2012, p. 15)

Segundo este autor, o amanhã educacional já é um lugar no tempo presente, embora um lugar vazio de determinações e pleno apenas de forças de transformação no futuro. Para Sodré, a pedagogia consiste justamente num todo de conjuntos discursivos que se apresenta como uma reflexão teórica que busca argumentos e fundamentos nos campos teóricos já constituídos; um domínio prático, existindo como objeto de conhecimento nos olhares parciais que levam para ela outras ciências – da educação; e, a consideração dos fins que impele a reflexão pedagógica a elaborar uma visão unificada das práticas educativas capaz de lhes dar sentido.

Nesse desenrolar diante da relação entre pedagogia e educação, e toda a desconstrução educacional e construção pedagógica, ou vice-versa, foram de importante contextualização e aplicação ao longo da história, para que se justifique hoje grande parte da insatisfação da educação no ambiente escolar, por sua estagnação, falta de inovação e criatividade.

Somente pensando uma educação voltada para a melhoria da qualidade de vida de todos que compreendemos a existência e necessidade das Universidades que devem no nosso entendimento adotar uma “nova” educação. Assim se inscreve no nosso entendimento a pedagogia na educação corporativa.

E é com esse intuito que, a seguir, traremos um pouco da contextualização da educação corporativa e sua articulação com o trabalho tanto quanto inserção das universidades corporativas.

CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO CORPORATIVA E TRABALHO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Neste capítulo, traremos contextualizações da educação e do trabalho, articulando-as, de modo a se encontrarem mediante as controversas recorrentes, e como, então, por conseguinte, associá-la à educação corporativa, inserindo também a conceituação de competências, a partir daí, sendo de grande importância para a formação e fixação das universidades corporativas.

Segundo Verdier (2011), a articulação entre educação e trabalho é uma questão central e controversa. Por um lado, ela remete ao passado da formação aos trabalhos artesanais. Por outro lado, está ligada às reformas e debates atuais relacionados aos temas da educação e da relação formação-emprego.

Ainda segundo este autor, em sociedades com altos níveis de desemprego, especialmente de jovens e em que a pertinência da organização escola é regularmente questionada, a articulação educação-trabalho é objeto de expectativas crescentes, de difícil conciliação.

Outras análises, conforme Eboli (2004, p. 31) apud. Lage, Cruz e Oliveira (2007), também apresenta a diversidade de fatos que nos levam a refletir sobre a articulação entre educação e trabalho. Para Eboli, na educação deve-se considerar:

- a situação histórica geral de cada povo e de cada época e o papel da educação e sua atuação nos êxitos históricos de cada povo e de cada época.
- o caráter da cultura - política ou religião, direito ou filosofia: a educação está submetida aos valores culturais apregoados em cada época, sejam eles espirituais, políticos, realistas ou racionalistas.
- a estrutura social: a educação irá se consolidar conforme as classes sociais dominantes em dado momento, juntamente com a constituição familiar, a vida comunal e os grupos profissionais predominantes.
- a orientação política: refere-se a certo momento da história de cada povo.

- a vida econômica: leva em conta a estrutura econômica, a posição geográfica e o tipo de produção. Exemplos: educação pastoril (primórdios da sociedade), gremial (século XIV) e comercial e industrial (século XIX).

No entanto, esses fatores e evoluções implicam certa ambiguidade como, por exemplo, o fato de que o desenvolvimento das formações no ensino superior parece acompanhar-se da mesma seletividade crescente que teve a expansão do mercado de trabalho e que a formação básica e técnica tendem a refletir as desigualdades escolares e sociais onde os aprendizes são muitas vezes mão de obra barata.

Ora, a educação interpela a formação para o trabalho em seu todo: seus objetivos, programas, ações, diretrizes educativas e sua organização entre outros. Para Cassin e Botiglieri (2009)

partindo ainda da concepção de trabalho enquanto ação do homem que transforma os materiais dispostos pela natureza em riqueza e que fundamenta a vida humana, é possível refletir acerca dos últimos cem anos enquanto um período fortemente dinâmico, cujas principais mudanças se refletiram, novamente, nos diferentes aspectos da vida, como economia, política e a educação. (Cassin e Botiglieri, 2009, p.116.)

Ainda conforme Cassin e Botiglieri (2009) na intenção de demonstrar características de como os homens passaram a se organizar para o trabalho em especial, na segunda metade do século XX, cabe destacar a revolução técnico-científica, quando transformações nas indústrias, na microbiologia, nas telecomunicações, entre outros, configuraram uma nova realidade, de reestruturação produtiva.

Para este autor, a revolução tecnológica não surge isoladamente no contexto de reestruturação produtiva, mas apresenta outros elementos como pano de fundo, como o modelo gerencial criado em oposição à produção Fordista/Taylorista, implantado primeiramente nas empresas japonesas e denominado Toyotismo. O conceito atual de modelo empresarial vem substituir as linhas de produção em série por “ilhas” de produção que necessitam de trabalhadores mais flexíveis, operários com capacidade de operar várias e novas máquinas que exigem tarefas simples em que o trabalhador se constitui em agente

produtivo polivalente. No entanto, este modelo representa um trabalhador “simplificado”, ou seja, um operador de máquinas.

Para Bianchetti e Quartiero (2005 p.15) é possível levar a escola para a empresa, levando-se em conta principalmente que a relação entre educação e trabalho é latente nos seguintes aspectos:

- a) estudos sobre a qualificação do trabalhador no seu local de trabalho, tendo como ponto de análise o resgate histórico das diferentes estratégias e necessidades de formação nos diferentes setores de atividade profissional;
- b) discussões sobre as repercussões para o ensino superior, tanto em nível de graduação como pós-graduação e das atuais propostas de formação articuladas às exigências do setor empresarial; e
- c) análises de propostas de criação de universidades corporativas como uma resposta das empresas à falta de articulação entre as suas necessidades de formação e aquelas oferecidas pelas universidades acadêmicas.

Uma consequência imediata da possibilidade de se levar a escola para a empresa é que a educação corporativa assume objetivo mais amplo de institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua. A educação corporativa pode então ser relacionada ao conceito de educação contínua na perspectiva apontada por Belloni (1999) que aponta a formação ao longo da vida como um campo novo que se abre e requer a contribuição de todos os atores sociais e especialmente uma forte sinergia entre o campo educacional e o campo econômico no sentido de promover a criação de estruturas de formação continuada mais ligadas aos ambientes de trabalho.

A relação entre educação e trabalho encontra-se cada vez mais constante no século XXI, com destaque para alguns aspectos fundamentais como: o ritmo das mudanças sociais, econômicas e culturais cada vez mais rápidas, sobretudo, no campo tecnológico; o alcance das mudanças, com a interconexão global provocada entre as diversas regiões; e, a natureza específica das instituições modernas, uma vez que as atuais formas sociais não encontram precedentes ou paralelos em outros períodos históricos (Giddens, 2009).

Cabe destacar para Cassin e Botiglieri (2009) no seu artigo intitulado “A relação entre trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção” que;

diante das inovações e incorporações tecnológicas de hoje já não cabe ao sistema produtivo vigente o mesmo operário formado para atender ao início da industrialização, fortemente capacitado para trabalhos mecânicos, como aqueles ligados a ferramentaria, tornearia, prensa, etc., tendo em vista que os novos tipos de equipamentos colocam tais profissões na obsolescência, o que além de causar desemprego em grande escala, expõe muitos a pressão de formarem-se para atender as novas demandas, afetando diretamente na maneira como se organiza a educação. Neste momento, o capitalismo requer indivíduos muito mais “aptos” às relações pessoais, de convívio e “parcerias” com as empresas, além de demandar por funções distintas das braçais, na medida em que com a inserção das novas tecnologias cria-se a necessidade de operários competentes, por exemplo, na escrita e leitura da Língua Portuguesa, visando à compreensão dos mais diversos manuais e comandos dos novos equipamentos. Outra exigência desta nova configuração é aquela que vem a procura de indivíduos preparados para trabalhos de programação e manutenção de softwares, o que novamente distancia-se da “velha” formação que prepara para trabalhos mecânicos. (CASSIN e BOTIGLIERI, 2009, p. 118)

Segundo Eboli (2012), a educação corporativa visa então, contemplar esse novo trabalhador agregando outras funções institucionais para as universidades corporativas tendo em vista que as instituições de ensino ainda não estão totalmente preparadas para qualificar o novo profissional.

A articulação entre educação e trabalho, segundo Verdier (2011, p. 32), pode ser vista sob três formas de organização. A primeira delas pode simplesmente justapor a empresa e o centro de formação (escola) do aprendiz. Por causa da separação entre estes mundos, cabe ao formado articular as duas modalidades de formação para alcançar seus objetivos; a segunda pode também privilegiar uma abordagem empírica que consiste em enviar à empresa uma pessoa previamente “bem formada” e, uma terceira forma que pressupõe uma abordagem mais “integrativa” exigindo uma estreita colaboração entre os centros de formação e a empresa.

Na realidade, estas três formas isoladas ou integradas demonstram que passar pela aprendizagem se constitui uma vantagem para se ter acesso ao emprego e que,

portanto, a educação de qualidade aumenta a probabilidade de se alcançar legitimidade social pela via do trabalho.

Deste modo, as Universidades Corporativas podem constituir-se como uma segunda via para o alcance do trabalho enquanto legitimidade social além das Universidades convencionais. Para ilustrar, segue o quadro abaixo, que aponta diferentes aspectos entre a Universidade Tradicional e as Universidades Corporativas, levando-se em conta, é claro, a natureza institucional de cada uma delas.

Universidade Tradicional	Universidade Corporativa
Cursos e programas são regulados por lei e estruturados segundo normas rígidas do Ministério da Educação;	Cursos e programas são livres, atendendo às necessidades das pessoas que integram as organizações;
Estrutura organizacional burocratizada que dificulta as decisões rápidas e estratégicas;	Estrutura organizacional livre que tem decisões estratégicas mais ágeis;
Preponderância de aulas expositivas e teóricas;	Preponderância de metodologias que privilegiam a aprendizagem por meio de atividades práticas, de estudo de casos, simulação, jogos de empresas, etc;
Sistema educacional formal;	Sistema integrado de gestão de talentos humanos de um negócio;
Aprendizagem temporária;	Aprendizagem contínua;
Corpo docente acadêmico dissociado da realidade profissional;	Corpo docente altamente profissional, que pratica o que transmite ao educando;
Liga o conhecimento estruturado à	Liga o conhecimento, nem sempre

formação técnica e científica de um indivíduo;	estruturado, às necessidades estratégicas de uma organização;
Ênfase no passado;	Ênfase no futuro;
Aprendizagem baseada em conceitos acadêmicos;	Aprendizagem baseada na prática do mundo dos negócios;
Ensino não acompanha a velocidade das mudanças;	Ensino em tempo real;
Ensina a estudar e pesquisar;	Ensina a pensar e praticar;
Aprendizagem individual;	Aprendizagem coletiva;
Ensina crenças e valores universais;	Ensina crenças e valores do ambiente de negócios.

Fonte: http://www.redepeabirus.com.br/redes/form/post?topico_id=9839 Acesso em 17 de dezembro de 2013.

Cabe destacar que no nosso entendimento, a expressão Universidade Tradicional não deve ser interpretada como conservadora e que os aspectos relacionados pela autora são ilustrativos de uma condição classificada por ela em função da tentativa de colocar em evidência a universidade corporativa.

Portanto, vemos como importante salientar que a inserção da universidade corporativa não nasce com a tentativa de substituir a universidade tradicional, assim como nos mostram Meister (1999) apud. Veloso e Quelhas (2005), tendo em vista que os cursos das universidades corporativas não são aproveitados em cursos oficiais sendo muito mais na perspectiva de oferta de formação continuada. Atualmente, as Universidades Corporativas passaram a investir cada vez mais na gestão de pessoas e de conhecimento. Por conseguinte, as escolas corporativas passaram a ter peculiaridades diferindo dos

antigos centros de treinamento, oferecendo soluções de aprendizagem alinhadas com a missão e com as estratégias adotadas pela instituição.

Outro conceito recorrente na literatura da área e de difícil conciliação no campo educacional é o desenvolvimento de competências. É comum encontrarmos textos argumentando a necessidade do desenvolvimento de competências associadas ao sucesso da educação corporativa, tendo nos objetivos principais da educação corporativa desenvolver competências essenciais para o sucesso no trabalho. Exemplos disso são objetivos como levar em consideração as necessidades da empresa a fim de adquirir competências visando maior competitividade e eficácia no trabalho não são produtíveis na escola e, portanto de difícil conciliação com o mercado.

Conforme nossas pesquisas, a crítica sobre o termo competência surge, sobretudo, nas Ciências Humanas, haja vista que, etimologicamente o termo competência aproxima-se do termo competição. Entretanto, é inadequadamente utilizado para se explicar sua real denotação.

Contextualmente começou a ser usado no sentido de “ter competência para julgar algo”, como ainda é usada judicialmente. Educacionalmente o termo começou a ser empregado na educação profissional. Para um viés pedagógico, Perrenoud (1997) apud. Behar et al. (2013) aplicam o termo competências como possibilidade de inclusão, de formação integral do indivíduo e de desenvolvimento.

Zabala e Arnau (2010) apud. Behar et al. (2013) trazem a competência como capacidade ou habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

Perrenoud e colaboradores (1999, 2002) apud. Behar et al. (2013) explicam que competências referem-se às pessoas e têm relação com uma situação/espço em que se encontram, e com o qual se articulam. Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o “tatear reflexivo” ao alcance de cada um, acionando esquemas constituídos, interligados à originalidade, ineditismo. Logo, aproximando-se de outros conceitos da educação.

Já Le Boterf (1994) apud. Behar et al. (2013) consideram que estas se constroem em formação, mas também ao sabor da navegação diária, de uma situação de trabalho à outra. Os autores levantam a existência de 3 (três) dimensões da competência: 1) a dos recursos disponíveis; 2) a da reflexividade; e, 3) a da ação e dos resultados produzidos, permitindo assim a análise de recursos e situações.

Há também outra concepção denominada de CHA (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes), mobilizada pela criatividade e pela afetividade. O conhecimento, segundo Perrenoud (2001) apud. Behar et al. (2013), é apresentado como elemento que corresponde ao saber do sujeito em relação a uma determinada competência construído na interação do sujeito com o mundo físico e social. Além de proporcionar a obtenção de informação, permite sua utilização em espaços distintos na (re) utilização da informação.

A habilidade, que muitas vezes é confundida com a própria competência, é uma estrutura complementar, em que uma ação automatizada, um procedimento já constituído, algo da ordem do operacional, não exige numa reflexão mais aprofundada.

Para Gagné, Bigs e Wager (1988) apud. Behar et al. (2013), as habilidades são distintas entre intelectuais e motoras ou manipulativas, em que as intelectuais e motoras se referem aos processos mentais de organização e reorganização das informações e, as manipulativas são utilizadas quando se necessita de ações que dizem respeito à mobilidade.

E, por fim, as atitudes que são vistas como elementos diferenciais para a resolução dos problemas ou enfrentamento das situações, revelando-se como modelo mental do sujeito, seus valores e crenças, sintonizadas com as intenções, desejos, vontades do indivíduo. E aí sim, nesse momento, concretiza-se a competência.

Mucchielli (1978) apud. Behar et al. (2013) ainda completam que atitude é uma tomada de posição e escolha em relação aos acontecimentos, influenciando a percepção e a construção de opinião dos sujeitos.

Na educação corporativa, as competências apresentam a necessidade de mudar o foco, já que até então a priorização se encontra na memorização, muito mais do que na própria aprendizagem. Logo, a competência seria incisiva nessa mudança, saindo da centralização do professor e do ensino, indo para o aluno e a aprendizagem. A partir daí, o

aluno seria instigado cognitivamente, ampliando seus conhecimentos, por intermédio de habilidades que podem ser aprimoradas em relação aos recursos e materiais, concomitantemente às atitudes que também são relevantes ao trabalhar o interesse, a busca, a vontade de conhecer, a cooperação, a argumentação, a diversidade de opiniões e pontos de vista, bem como o respeito ao outro, a si mesmo e ao meio social e ambiental.

Gaspar (2004) apud. Behar et al. (2013) esclarecem que as competências não se ensinam, mas criam-se condições que estimulam a sua construção, sendo necessário, então, colocar o aluno em situações complexas que exigem a mobilização dos seus conhecimentos.

Coll e Monoreo (2010) apud. Behar et al. (2013) nos mostram que é preciso ter seu entendimento do desenvolvimento de competências, atrelado à educação numa perspectiva coletiva, e não individual.

Essas evoluções sobre trabalho, competências, habilidades revelam um terreno fértil de contradições entre o papel da educação e da educação corporativa. O processo de implementação das universidades corporativas traz à tona o debate sobre educação e trabalho que assumem atualmente, seu livre curso, a partir das inovações filosóficas em torno de questões socialmente controvertidas. Esse debate não pode ser generalizado pelas universidades corporativas nem pela pedagogia sob o risco de não serem questionados as suas verdadeiras intenções.

É então que através desse conhecimento, associação e reflexão que, no próximo capítulo, abordaremos um pouco mais do nosso documento analisado em que, *a posteriori*, teremos mais notadamente pontos importantes a serem levados diante da educação corporativa empregada em um órgão específico – que, no nosso caso, é o TCU.

CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO CORPORATIVA DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO: HISTÓRICO, ESTRUTURA, FINALIDADE E OBJETIVOS

Neste capítulo, destacamos 2 (dois) aspectos que julgamos importantes para a reflexão sobre educação corporativa no campo das empresas corporativas. Além disso, colabora para a análise acerca da educação corporativa vista do ponto de vista das suas finalidades. Os aspectos elencados são: educação corporativa e desenvolvimento de competências. Esses serão os eixos centrais da nossa análise.

A educação corporativa no âmbito do Tribunal de Contas da União (TCU). Conta com o Instituto Serzedello Corrêa (ISC) que, diante das mudanças nos cenários político, social, econômico e tecnológico do Brasil e do mundo, viu como necessidade proporcionar aos servidores do órgão, principalmente, de forma regular e planejada, ações de capacitação, desenvolvimento e aperfeiçoamento inseridas em um plano geral de formação continuada no qual se conectam os objetivos da Corte de Contas ao modelo de gestão por competências adotado no Tribunal, que lida especificamente com os eventos educacionais do órgão, visando à educação corporativa. (Portaria nº 255 de 2012)

Segundo documentos, O ISC, criado pelo art. 88 da Lei nº 8.443, de 16/6/1992 e instituído pela Resolução-TCU nº 19. De 09/11/1994, é a unidade de apoio estratégico vinculado à Secretaria-Geral da Presidência do TCU que, por sua vez, tem a **finalidade de propor políticas e diretrizes de seleção externa de servidores, educação corporativa, gestão do conhecimento organizacional e gestão documental, bem como coordenar as ações delas decorrentes.**

É denominado assim em homenagem a Innocencio Serzedello Corrêa, que, como Ministro da Fazenda, no período de 31/8/1892 a 30/4/1893, foi responsável pela regulamentação e pelo funcionamento do TCU, cuja autonomia defendeu, não só como órgão que registrasse as despesas, mas, sobretudo, como instituição independente e moralizadora dos gastos públicos.

O ISC foi concebido pelo ideal de propiciar condições para o desenvolvimento humano e organizacional do Tribunal, para prover a Secretaria do TCU de pessoas qualificadas para o exercício das atividades de controle externo da administração pública.

Em 1994, o ISC foi organizado nos moldes da Resolução-TCU nº 19/1994, com o intuito de atender às funções de planejamento, promoção, coordenação, execução e avaliação das atividades relativas ao recrutamento, seleção, formação, capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos do TCU. Também era sua função promover e organizar simpósios, trabalhos e pesquisas acerca de questões relacionadas com técnicas de controle da Administração Pública e, ainda, administrar a biblioteca, o centro de documentação e os serviços de editoração do Tribunal.

Para o desempenho de suas funções e atividades, o Instituto mantinha regularmente os seguintes programas: Programa de Treinamento e Qualificação: voltado para o treinamento e capacitação dos servidores, em todos os níveis; Programa de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento: voltado ao desenvolvimento e o aprimoramento profissional e intelectual dos servidores; e Programa de Competência Técnica: destinado a capacitar o corpo técnico para o desempenho de novas atribuições técnicas e administrativas.

O planejamento das atividades de educação era feito com base na necessidade e na demanda das unidades do TCU, mediante um Plano Diretor de Treinamento e Aperfeiçoamento, com abrangência trienal.

A partir da sua organização em 2004, o Instituto assumiu novas configurações, com o intuito de aprimorar sua atuação como responsável pela educação corporativa do TCU. A excelência em gestão pública pressupõe atenção prioritária aos seus clientes, que, no caso do ISC, são os servidores do TCU e de outras instituições públicas, participantes de ações educacionais, bem como, no sentido mais amplo, os gestores públicos e os representantes da sociedade que atuam no controle social dos programas de governo.

Com o crescimento institucional do TCU e o anseio da sociedade brasileira por excelência na gestão pública, o ISC adquiriu novas responsabilidades, principalmente quanto à expansão e aperfeiçoamento da qualidade dos serviços prestados.

Para fazer frente a esses desafios, o ISC implementou diversas ações de modernização em sua segunda década de existência, tais como:

- modelagem de processos de trabalho;

- adoção de diretrizes de qualidade da norma ISO 10015;
- organização das ações educacionais em programas de desenvolvimento de competências;
- especialização da equipe;
- atualizações do referencial normativo;
- ampliação da educação a distância;
- aperfeiçoamento do modelo de gestão de pessoas por competências;
- promoção de ações de capacitação da cadeia de valor do TCU;
- celebração de parcerias com outros órgãos e entidades.

Em 2006 foi editada a Política de Gestão de Pessoas no TCU (Resolução-TCU nº 187, de 5/4/2006), com o objetivo de estimular o desenvolvimento de profissionais competentes e motivados para exercer suas responsabilidades. Com a nova política de gestão de pessoas, verificou-se a necessidade de atualizar e racionalizar normativos relativos às ações de educação corporativa no Tribunal. Diante disso foi publicada a Resolução-TCU nº 212, de 25/6/2008, norma que dispõe sobre o desenvolvimento de ações de educação no âmbito do TCU.

Em consonância com princípios normativos, a construção do projeto pedagógico foi um dos elementos previstos na Resolução-TCU nº 212, de 25 de junho de 2008, que dispõe sobre o desenvolvimento de ações educacionais no TCU.

Essa previsão tem como objetivo principal orientar a estratégia educacional adotada pelo ISC em termos de organização dos processos educativos, delineamento metodológico e levantamento de necessidades, para fundamentar e viabilizar ações educacionais alinhadas aos objetivos do Tribunal de Contas da União.

O ISC, então, responsabiliza-se pelos seguintes processos corporativos: seleção de futuros servidores (através do Programa de Formação); educação corporativa (treinamento e desenvolvimento profissional); gestão do conhecimento organizacional (biblioteca e editora); e, gestão documental. Sua estrutura e distribuição encontram-se de modo a perpassar pelo Diretor-Geral, a priori, até se desenvolver nas diretorias subsequentes, como podemos ver abaixo:



Fonte: http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/educacao_corporativa/isc

Acesso em 17 de dezembro de 2013.

3.1. A educação corporativa no TCU

O Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Serzedello Corrêa visa sistematizar a intencionalidade educacional no âmbito da sua esfera de atuação. Por meio dele o ISC pretende expressar a direção na qual deseja atuar explicitando, por um lado, o viés pedagógico adotado e, por outro, as diversas estratégias que serão utilizadas para atingir os objetivos institucionais (do TCU) e educacionais (do ISC, especificamente).

Antes de tudo, cabe caracterizar a atuação do TCU em “educação corporativa”.

Seguindo o documento, educação corporativa pode ser definida como um sistema de formação de pessoas vinculado às estratégias de negócio. Essa vinculação diferencia a atuação de uma “Escola de Governo”, como o ISC, das instituições tradicionais de ensino, que não têm, pelo menos de forma direta, compromisso de uma formação específica com reflexo no ambiente interno e na promoção da aprendizagem intrainstitucional.

A educação no contexto corporativo visa agregar valor ao negócio por meio da formação contínua das pessoas. O alcance dessa finalidade torna-se mais desafiador quando realizada em órgão que tem competências constitucionais com espectro amplo e que exige vasta gama de conhecimentos gerais e específicos por parte de seus servidores.

De fato, a atividade fiscalizatória do TCU abrange toda a Administração Pública federal, além de qualquer entidade que envolva recursos públicos federais.

Assim, o projeto pedagógico institucional do ISC/TCU é um projeto de educação corporativa, que se vale dessa condição na orientação do fazer educacional por parte do Instituto Serzedello Corrêa. A educação corporativa, por sua vez, pressupõe o alinhamento estratégico com a instituição, o TCU, para o cumprimento de sua missão.

Por sofrer mudanças a fim de se aprimorarem, com a publicação da Resolução-TCU nº 212/2008, o ISC foi organizado de modo a permitir a concretização das disposições da norma e, atualmente, estrutura-se em conformidade com a Portaria-ISC nº 2, de 3/2/2011, focando-se em três frentes principais, sendo: a) desenvolvimento de competências de liderança e gestão, b) desenvolvimento de competências pessoais e, c) desenvolvimento de competências técnicas.

3.2. Princípios da educação corporativa no TCU

A partir dos elementos norteadores da educação corporativa do TCU e considerando-se concepções referentes à educação de adultos e à capacitação para o trabalho, instituem-se os princípios pedagógicos e as diretrizes gerais de operacionalização e gestão das ações de educação do Tribunal, a cargo do ISC.

De acordo com o projeto pedagógico do Instituto, o modelo pedagógico do ISC deve fundar-se na aprendizagem situada, adequada à prática educacional de uma escola de governo, no intuito de conferir educação efetiva e continuada aos servidores.

A aprendizagem situada, ainda de acordo com o PP, tem como foco as relações entre aprendizagem e as situações sociais em que ela ocorre, no caso, a realidade do trabalho. A aprendizagem é entendida como atividade ligada ao contexto de participação dos aprendizes na construção do seu próprio aprender.

Essa concepção de aprendizagem pressupõe a participação ativa dos servidores na própria dinâmica do processo de ensino e aprendizagem na qual se vislumbra uma reorganização dos conhecimentos adquiridos, situando o indivíduo em patamar mais elevado que o possibilite intervir nas situações demandadas no meio profissional.

Nesse contexto, a concepção de ensino no ISC é baseada no inter-relacionamento entre professor, aluno e ambiente profissional, que, no geral, é a administração pública. A perspectiva do planejamento educacional deve orientar-se para um ensino dialógico e participativo, no qual o professor é um facilitador de aprendizagem e ao mesmo tempo um transmissor de experiências à luz dos conteúdos acadêmicos e de sua vivência profissional.

Os elementos formais que norteiam a atuação do ISC devem gerar o substrato para a sua organização pedagógica. Essa organização se pauta por um modelo educacional nas perspectivas andragógica, segundo o PP do Instituto, participativa, construtivista, negociada e na autodeterminação uma vez que o produto dessa ação deve conduzir à aquisição, à reconstrução ou à ampliação do saber com a clareza dos benefícios no ambiente profissional e nos objetivos estratégicos do Tribunal.

A perspectiva andragógica, de que o ensino será destinado a adultos, orienta o planejamento das ações educacionais. O servidor é parte fundamental nas relações de ensino e aprendizagem, pois traz consigo a experiência de sua atuação no órgão ou na administração pública de forma geral. Esse respeito ao conhecimento e às experiências do servidor é entendido como fator que impulsiona a dinâmica do ambiente de aprendizagem.

A andragogia, segundo o PP, baseia-se nos seguintes princípios:

- necessidade de saber: adultos precisam saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo;
- autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por sua vida, portanto querem ser vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir;
- papel das experiências: para o adulto suas experiências são a base de seu aprendizado. Os métodos de aprendizagem que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes;
- prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia;

- orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade; e
- motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento.

Ainda, referente ao documento, no que tange à participação, o planejamento deve ser participativo contendo o envolvimento dos interessados professores, instrutores, coordenadores e unidades técnicas para as quais as ações educacionais são voltadas. Esse relacionamento confere ao planejamento uma visão mais próxima possível de uma situação considerada ideal de aprendizagem, a qual vincula expectativas da oferta de cursos às reais necessidades de desenvolvimento, já mapeadas no TCU em termos das competências requeridas para cada espaço ocupacional. Segundo Resolução-TCU nº 187/2006, espaço ocupacional é o contexto de atuação profissional caracterizado por objetivo específico, conjunto de responsabilidades e de perfis profissionais a ele inerentes, e requisitos de acesso, que têm por finalidade orientar o desenvolvimento e o desempenho dos servidores.

Numa perspectiva “construtivista” o documento mostra que sua perspectiva baseia-se na percepção de que as ações educacionais não devem ser rígidas a ponto de inviabilizar a consecução dos seus objetivos, mas abertas à incorporação de elementos no decorrer da ação educativa. Esses ajustes perpassam a adequação de técnicas, o conhecimento do perfil dos servidores e as avaliações de curso que impactam futuras edições.

O construtivismo também implica desenvolvimento contínuo, não limitado à ação específica de desenvolvimento e não limitado ao ambiente em que se dá essa ação (ambiente do ensino e aprendizagens formais). Ele se realiza a partir da experiência prévia do aprendiz, é dirigido por suas necessidades de aprender e deve refletir-se em suas práticas sociais e de trabalho, a fim de resultarem inovações e melhoria de processos, produtos e serviços.

Por fim, o construtivismo tem seu aspecto social, na medida em que a construção da aprendizagem advém, de acordo com o PP, do “compartilhamento de

conhecimentos”, visando ao aperfeiçoamento profissional e institucional, na realidade em que o aprendiz se insere.

A negociação, por sua vez, deve ser elemento presente tanto nas ações desenvolvidas unicamente pelo ISC, como naquelas derivadas de parcerias com outros órgãos da Administração Pública.

Do ponto de vista interno, a negociação deve ter lugar primeiramente em um plano de desenvolvimento de pessoas e, em seguida, na concepção das ações educacionais. Nesse caso, a relação entre ISC e a unidade técnica deve explicitar claramente as necessidades, os objetivos e as metas a serem atingidos e o perfil desejado do egresso.

E, como último princípio apresentado no documento, temos a autodeterminação, que pelo Tribunal, entende-se a faculdade de pessoas ou unidades participarem da identificação de suas necessidades de desenvolvimento e da definição da forma de suprimento dessas necessidades.

Cabem às instâncias decisórias superiores do Tribunal o estabelecimento de temas e áreas de interesse e ações prioritárias. Essa definição deve orientar a oferta das diversas oportunidades de desenvolvimento de pessoas, bem como a construção de programas específicos para atendimento dessas necessidades.

Cabe às unidades (Secretarias) do Tribunal a indicação de necessidades específicas de desenvolvimento. Essas necessidades deverão ser comunicadas ao ISC e melhor especificadas no planejamento das ações de desenvolvimento (Plano Geral de Desenvolvimento). O atendimento dessas necessidades estará condicionado à viabilidade logística e financeira, considerando-se o atendimento das áreas, bem como temas e ações priorizadas pelas instâncias superiores.

Todo servidor terá direito de pleitear incentivos para seu desenvolvimento, independentemente da priorização da unidade ou do Tribunal, desde que o desenvolvimento tenha relação com as atividades do Tribunal. O atendimento estará condicionado à disponibilidade de logística e financeira, considerando as prioridades das instâncias superiores e às normas próprias de programas de incentivo.

3.3. Desenvolvimento de competências no TCU

Nos últimos anos, o TCU investiu na implantação de um modelo de gestão de pessoas com foco em competências. Tal processo foi iniciado pelo Projeto Atena, com a definição e descrição das competências de liderança e gestão, pessoais e técnicas. A partir daí, os programas educacionais do TCU passaram a ser formatados de acordo com as competências descritas.

Em conformidade com a Portaria-ISC nº 2, de 3/2/2011, foca-se em três frentes principais, sendo: 1) **desenvolvimento de competências de liderança e gestão**; 2) **desenvolvimento de competências pessoais**; e, 3) **desenvolvimento de competências técnicas**.

No que diz respeito ao desenvolvimento de competências de liderança e gestão, o Serviço de Liderança e Gestão (Selig), é responsável pelas ações educacionais inseridas e executadas, tendo como principal ação o Programa de Desenvolvimento em Liderança e Gestão Sustentável (PDLGS), lançado em 2006, fundamentando-se na importância do papel dos gestores de pessoas e líderes na efetiva geração de resultados. Seu objetivo é capacitar os participantes para o exercício da função gerencial com base nas competências de liderança e gestão do TCU.

No âmbito do TCU, o desenvolvimento de competências pessoais tem por objetivo contribuir, em parceria com os gestores do TCU, para o desenvolvimento das competências pessoais por meio do diálogo de conceitos e proposição de desafios individuais e coletivos aos servidores das unidades, visando a melhor compreensão do significado do seu trabalho e interface com a estratégia. Subdivide-se, assim, em três programas: consultoria para autodesenvolvimento; desenvolvimento das competências pessoais no ambiente de trabalho; e, fórum de aprendizagem, valorizando e difundindo periodicamente as melhores práticas de aprendizagem do TCU.

O desenvolvimento de competências técnicas objetiva capacitar servidores do TCU e convidados que atuam diretamente no negócio fim do Tribunal, propondo-se a desenvolver continuamente as competências relativas à área de controle externo.

Conforme a portaria n. 255 de 2012, que institui o projeto pedagógico do Instituto, outros aspectos são descritos, confirmando o fato de que no contexto da criação, estrutura, organização e finalidades, a educação corporativa no TCU segue padrões já institucionalizados e praticados por outras empresas.

Cabe salientar a evidência da falta de clareza em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos de uma educação pautada na construção de uma sociedade mais cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – ANÁLISE CRÍTICA SOBRE OS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO CORPORATIVA NO TCU

Conforme nossa pesquisa o Tribunal de Contas da União, cujo objetivo é o controle externo das contas públicas, insere-se como instituição que investe continuamente no desenvolvimento de seus colaboradores por meio de ações educacionais promovidas pelo Instituto Serzedello Corrêa (ISC), unidade organizacional de apoio estratégico do Tribunal. É por intermédio do Instituto que a gestão e ações de educação no TCU ocorrem.

Para nortear a gestão das ações educativas foi instituído, em 2012, o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto que possui como estrutura básica o contexto histórico da criação, os elementos norteadores da educação corporativa, a materialização do projeto pedagógico e os resultados educacionais esperados além da bibliografia básica.

Analisando o documento como um todo, percebemos que traduz o movimento histórico de construção do processo educacional do órgão e a tentativa de estabelecer elementos norteadores internos e externos da educação corporativa no TCU. Além disso, o documento insere a gestão por competências como balizador da estrutura curricular dos cursos oferecidos. Outro aspecto é o plano de desenvolvimento de pessoas no contexto da política nacional de desenvolvimento de pessoal. Perfil do egresso, padrões de qualidade e avaliação das ações educacionais e institucionais também fazem parte do projeto pedagógico.

Para nossa análise crítica destacamos dois aspectos do projeto pedagógico que segundo nosso entendimento nos ajudaram a refletir sobre educação e educação corporativa – os princípios da educação corporativa segundo o PP do ISC e o desenvolvimento de competências.

Inicialmente, ao analisarmos os princípios norteadores da educação corporativa do Tribunal de Contas da União fica evidente a estreita relação com a missão institucional do TCU principalmente aqueles relacionados com as perspectivas calcadas nos resultados, processos internos, pessoas e inovação e orçamento e logística (PP do ISC P.11-12). Nem poderia ser diferente já que uma característica recorrente na educação corporativa é que os princípios devem estar a serviço da missão e objetivos da empresa.

Um exemplo disso é que no caso do TCU a missão do instituto é desenvolver competências para o controle da gestão pública, foco da atuação do TCU perante a sociedade (PP do ISC p. 3).

Nossa crítica aos princípios pedagógicos da educação corporativa no TCU faz-se na reflexão sobre em que medida o ISC põe em prática os princípios da educação corporativa, tendo como pano de fundo a missão institucional do TCU. Além disso, como estabelecer um processo de desenvolvimento de competências que possam dar suporte as ações educativas?

Conforme apontado neste trabalho o conceito de educação corporativa centra-se na mudança do foco eminentemente técnico das formações para programa que abranjam aspectos culturais e comportamentais além da perspectiva ideia de formação continuada.

No entanto, ao analisarmos os princípios da educação corporativa preconizada no TCU, conforme descrito no PP do ISC evidenciamos a fragilidade teórica que denota as contradições entre os princípios da educação corporativa e o posicionamento estratégico das diferentes funções internas que viabilizam as ações de formação.

Conforme o PP, p. 18

a partir dos elementos norteadores da educação corporativa do TCU e considerando-se concepções referentes à educação de adultos e à capacitação para o trabalho, instituem-se os princípios pedagógicos e as diretrizes gerais de operacionalização e gestão das ações de educação no tribunal a cargo do ISC.

O excerto do projeto pedagógico institucional acima deixa claro que as concepções de educação de adultos e capacitação para o trabalho instituem-se como princípios pedagógicos. No caso da educação de adultos, o documento apresenta a perspectiva andragógica baseada nos seguintes princípios; necessidade de saber, autoconceito do aprendiz, papel das experiências, prontidão para aprender, orientação para a aprendizagem e motivação.

Esta situação nos leva a inferir que é preciso refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto das transformações atuais do mundo do trabalho e compreender a categoria trabalho como princípio educativo. No entanto, não há referências a isso e da

forma como é apresentada no documento contribui para uma visão equivocada do adulto que é visto como alguém que carrega por si só a responsabilidade de “aprender”. (PP, p.19)

É importante termos a ideia de diferenciação entre pedagogia e andragogia, de modo que, em suma, temos por senso comum a andragogia como a ciência e a arte da educação de adultos, enquanto a pedagogia como a arte e a ciência da educação de crianças e adolescentes. Ambas formam a base da antropologia, ou seja, a arte e a ciência de educar permanentemente o ser humano em qualquer período de seu desenvolvimento psicológico em função de sua vida cultural, ecológica e social.

Entretanto, a evolução do ser humano ainda não foi percebida por inúmeras instituições de ensino, no que diz respeito à educação. Percebe-se então que escolas e universidades ainda aplicam, para os adultos, as mesmas técnicas de ensino tradicionalmente aplicadas nos ensinamentos fundamental e médio, por exemplo. Uma vez que isso foi percebido e refletido, Lindeman (1926) apud. Costa (2009) traz que a educação do adulto se dá através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplinas e professores constituem o eixo educacional. Na educação convencional é exigido que o estudante ajuste-se ao currículo estabelecido: na educação do adulto o currículo é constituído em função da necessidade do estudante. As matérias só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário neste tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz.

Knowles (1970) apud. Costa (2009) acrescenta que medida que se tornam adultos e maduros, as pessoas passam por transformações, como tornarem-se indivíduos independentes auto-direcionados; acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro; seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento de habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendeu, reduzindo seu interesse por conhecimentos que serão úteis no futuro.

Complementar a isso, o autor supracitado ainda traz algumas diferenças mais claras entre pedagogia e andragogia, como podemos ver a seguir:

Características da aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação professor/aluno	Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na auto-gestão da aprendizagem
Razões da aprendizagem	Crianças e adolescentes devem aprender o que a sociedade espera que saibam, seguindo um currículo padronizado	As pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária)
Motivação	A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos ao aluno, como notas, classificações escolares e apreciações do professor	Os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa (notas, etc.), mas são os fatores de ordem interna que os motivam para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida, etc.)
Experiência do aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor	A experiência é uma fonte rica de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas feita em grupo
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução
Vontade de aprender	A finalidade é obter o êxito e progredir em termos escolares	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam sua utilidade para melhor enfrentar problemas reais de sua vida pessoal e profissional

Fonte: <http://arnoldopereiracosta.blogspot.com.br/2009/08/o-que-e-andragogia.html>. Acesso em 14 de janeiro de 2014.

Nossa pesquisa indica, a partir dos trabalhos de monografia e teses, como o de Lage, Cruz e Oliveira (2007), que analisam a educação corporativa em empresas que de maneira geral a abordagem dada ao adulto não corresponde aos princípios educativos da educação de jovens e adultos e a abordagem andragógica, frequentemente citada, não contempla todos os aspectos que envolvem a definição do sujeito foco da formação e o contexto em que está inserido.

De forma geral, são pouco fundamentadas e, na maioria das vezes, carecendo de aprofundamento teórico, o que contribui de maneira significativa a ênfase nos aspectos técnicos da formação em detrimento de uma formação mais humanista e em sintonia com a sociedade do século XXI.

Os demais princípios como participação, construtivismo, negociação e autodeterminação conforme descrito no PP são apresentados de maneira superficial e na maioria das vezes sem referencial teórico que sustente as proposições. A título de exemplo, vale ressaltar um dos parágrafos que trata do construtivismo:

construtivismo também implica desenvolvimento contínuo, não limitado a ação específica de desenvolvimento e não limitado ao ambiente que se dá a ação (ambiente do ensino e aprendizagem formal). Ele se realiza a partir da experiência prévia do aprendiz, é dirigido pelas suas necessidades de aprender e deve refletir-se em suas práticas sociais e de trabalho, a fim de resultar em inovações e melhoria de processos, produtos e serviços. (PP, 2012, p. 19)

O parágrafo em destaque do texto do PP embora esteja vinculado ao conceito de Piaget sobre construtivismo não apresenta no nosso entendimento fundamentação teórica que respalde seu uso no contexto apresentado. Segundo Piaget (1978) apud. Altoé e Penati (2005) construtivismo é a teoria do desenvolvimento do conhecimento em resultado de uma interação com o meio. Piaget procurou determinar os processos de construção do conhecimento desde as suas formas mais elementares até aos níveis superiores, nomeadamente o conhecimento científico. O seu desenvolvimento é determinado pela interação entre fatores internos (orgânicos, hereditários) e fatores externos (meio). Este processo embora tenha algumas etapas comuns a todos os indivíduos, não produz em todos os mesmos resultados. As mesmas coisas não têm a mesma significação para todos. O comportamento é uma resposta que varia em função da interação entre a personalidade do sujeito e a situação.

Assim, temos a impressão de que o documento foi “costurado” a partir de pressupostos teóricos diversos e que pela falta de fundamentação e coerência teórica deixam lacunas que impactam nas diretrizes pedagógicas das ações de formação.

Ainda fazendo referência ao documento outro aspecto que pode ser observado é o conceito de educação corporativa que

pode ser definida como um sistema de formação de pessoas vinculado às estratégias de negócio. Essa vinculação diferencia a atuação de uma escola de governo, como o ISC das instituições tradicionais de ensino, que não tem, pelo menos de forma direta, compromisso de uma formação específica com reflexo no ambiente interno e na promoção da aprendizagem intrainstitucional. (PP, 2012, p. 7)

Notadamente, trata-se da visão de educação corporativa vinculada ao ambiente interno de trabalho, voltada para as estratégias de negócio, ou seja, da formação do sujeito para atender aos interesses da empresa “visando agregar valor ao negócio por meio da formação contínua das pessoas” (PP, 2012, p. 13). Nossa análise do conteúdo referente a conceituação e finalidade da educação corporativa no PP do TCU é que o foco não é o sujeito definitivamente mas sim o negócio.

Ao destacarmos as diretrizes educacionais da educação corporativa do TCU, temos um quadro ainda mais claro da dicotomia existente entre a evolução do conceito na área e sua aplicação prática pelas instituições. No caso do TCU, diretrizes como vincular permanentemente as ações de treinamento, desenvolvimento e especialização às necessidade organizacionais; promover aquisição de competências de liderança e gestão; estimular o desenvolvimento profissional do servidor alinhado aos objetivos da política de gestão de pessoas do TCU são exemplos de diretrizes cujo foco principal é o interesse da instituição e estes predominam diante de diretrizes apoiadas no desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito da formação.

Os aspectos ressaltados por nossa pesquisa representam apenas alguns pontos frágeis no contexto mais amplo da educação corporativa o que no nosso entendimento precisa ser retomado sob pena de não vermos nossos objetivos enquanto pedagogos sobreviverem nestes espaços de atuação.

Portanto, as reflexões acima e aquelas relacionadas com a educação e trabalho no século XXI leva-nos a ver positivamente a relação com a pedagogia e atuação do pedagogo. É nessa perspectiva de mudança positiva que uma nova visão pode ser atribuída à educação corporativa, levando-nos a pensar seu contexto no mundo corporativo.

Observamos, pois, que ao longo deste trabalho podemos identificar o papel da pedagogia no âmbito das iniciativas de educação corporativa como a presença imprescindível de um profissional com visão consolidada de educação, sintonizada com o mundo do trabalho no século XXI.

Nossa reflexão acerca da relação (controversa) entre educação e trabalho permeados por características educacionais tendo em vista a universidade corporativa nos levam a deduzir que educação e trabalho mais do que nunca devem ser faces da mesma moeda não sendo possível pensar uma sem que seja integrada a outra.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento de competências, extremamente presente na educação corporativa, e no que vemos chamar como Escola de Governo, seja pelo TCU ou pela Escola de Administração Fazendária, ESAF, com capacitações presenciais e a distância, ratificando a questão de contribuição para o desenvolvimento do servidor tanto quanto os benefícios levados para a Administração Pública, mostrando que segundo alguns especialistas da área sua aplicação pode ser aplicada além do caráter meramente técnico e mercadológico, mas também abrangendo a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes evitando a ênfase no “saber fazer”.

Nessa perspectiva, vimos por necessário conceituar capacitação e treinamento, “acompanhadas” pelo desenvolvimento de competências, expressão tão usada no mundo corporativo, de modo que as possíveis diferenças entre ambas sejam mostradas de diferenciadas formas.

Canabrava e Vieira (2006) apud. Boog (2013) trazem os treinamentos como uma oportunidade para a capacitação e o aperfeiçoamento da pessoa em sua função, com vistas à melhor adaptação e produtividade na organização. Já o desenvolvimento vai além da dimensão do treinamento, na medida em que constitui o meio de descoberta, reconhecimento e promoção do potencial de realização e de desempenho, de forma pessoal e inédita. Acrescentam ainda que o treinamento e o desenvolvimento devem ser vistos como uma forma de preparo, desenvolvimento e qualificação dos profissionais para que eles atuem na empresa como um patrimônio. E que seu capital intelectual esteja envolvido com todo o processo do trabalho, com iniciativa, com uma visão abrangente de conhecimentos que possibilitem acompanhar o desenvolvimento tecnológico que a sociedade global vem exigindo.

Essas explicações nos levam um pouco a compreender a capacitação e o treinamento como um aspecto bastante voltado para o profissional e somente o profissional. Já o desenvolvimento de competências atrela valores profissionais aos pessoais, de modo que permite o desenvolvimento do trabalho laboral tanto quanto ascensão intelectual e pessoal. Quicá, umas das grandes críticas referentes às práticas adotadas no ambiente corporativa.

Nossa crítica frente à educação corporativa é que serve às universidades corporativas numa visão majoritariamente mercadológica e competitiva, fugindo da essência pedagógica primária como a preparação do indivíduo para a sociedade, ou seja, adotando muito um sistema démodé, voltado para os treinamentos do que, de fato, desenvolvimento competências.

Por fim, e não menos importante, a pedagogia em sua composição é primordial, nessas instituições educacionais, desde a elaboração e formação de um projeto pedagógico até mesmo para a execução e organização de uma ação educacional, em que planejamento, execução e avaliação se dão por meio de uma proposta educativa.

Assim, podemos rever a estrutura organizacional das empresas e a inserção das universidades corporativas por intermédio da educação corporativa em si atrelada, de fato, à pedagogia, de modo a não se esvair a idéia do conhecimento pessoal e não só meramente a aplicação e preocupação com o aspecto profissional para futuras aplicações mercadológicas, de modo a não se perder a essência estabelecida entre educação e pedagogia em que a aprendizagem tanto quanto o ensino e sua relação se dão em prol do desenvolvimento humano, pessoal, mas também profissional, conciliando as necessidades sociais, não somente como observamos – durante nosso estudo – em uma universidade corporativa com a demanda tão voltada para o lucro e crescimento somente da instituição, da empresa. É importante termos essa ideia fixada de modo a compreendermos a indispensável ligação entre ambas, e como a inserção educacional nesse âmbito é fundamental.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Após essa pesquisa, podemos perceber que a área da educação corporativa no Tribunal de Contas da União é de fundamental importância permitindo a formação de muitos profissionais. No entanto, em função da lógica mercadológica diante de uma sociedade capitalista os objetivos educacionais nem sempre são respeitados. Esperamos a partir desta nova visão, transformar o ambiente de trabalho, onde, em específico, pude vivenciar melhor a coordenação de eventos no Tribunal.

Associar pedagogia, educação e educação corporativa foi de uma experiência singular na minha carreira acadêmica, permitindo-me enxergar além do espaço de sala de aula e, sobretudo, ratificar meus objetivos de continuar aprendendo e seguir adiante na minha busca por melhor formação.

Como o leque pedagógico em Brasília é muito diversificado, tanto quanto as áreas de atuação por intermédio, inclusive, de concursos públicos, pretendo fixar-me aqui mesmo, como já estou.

A experiência em sala de aula foi enriquecedora, contribuindo, sobretudo, para um olhar mais diferenciado pessoal. Entretanto, a docência não me engrandeceu os olhos tanto quanto o desafio da associação do pedagogo em um ambiente não escolar. Quiçá, a docência seja algo a se pensar mais para frente e para o ensino superior. Daqui adiante, fico nos planos e nos possíveis nortes futuros. Quem sabe um mestrado? Doutorado?

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Anair; PENATI, Marisa Morales. “O Construtivismo e o Construcionismo fundamentando a Ação docente”. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Marisa Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs.). **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005, p. 55-67.

BEHAR, Patrícia Alejandra; RIBEIRO, Ana Carolina Ribeiro; SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia Kellen Araújo de; MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magalí Teresinha “Competências, conceitos, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução”. In: BEHAR, Patrícia Alejandra. (Org.). **Competências em educação a distância – Dados eletrônicos**. – Porto Alegre: Penso. 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Brasília. Editora Associados. 1999.

BIANCHETTI, Lucídio e QUARTIERO, Elisa Maria; “A expansão dos espaços e tempos da educação, À guisa de apresentação”. In: BIANCHETTI, L. QUARTIERO, E. M.; (Orgs.). **Educação Corporativa, mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005, p. 9-17.

BRANDÃO, Giselle Reis. **Gestão de pessoas e as universidades corporativas: dois lados da mesma moeda?** PUC Minas-Betim e UFMG, 2006.

BOOG, Gustavo. **Diferença entre Treinamento e Desenvolvimento de pessoas**. São Paulo: Makbon Book, ago. 2013. Disponível: <
http://www.rhportal.com.br/artigos/rh.php?rh=Diferenca-entre-Treinamento-e-Desenvolvimento-de-pessoas&idc_cad=o5wh94d7o>. Acesso em: 14 de jan. 2014.

CASARINI, Fabiana Gradela e BAUMGARTNER, Marcos. **Educação corporativa: da teoria à prática** / organização de Fabiana Gradela Casarini e Marcos Baumgartner. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012. 172p.

CASSIN, Marcos e BOTIGLIERI, Monica Fernanda. **A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção**. Campinas, São Paulo, mai. 2009. Disponível em: <
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art07_33esp.pdf>. Acesso em: 17 de dez. 2013.

COSTA, Arnaldo Pereira Costa. **O que é andragogia?** Valparaíso, Goiás, ago. 2009. Disponível em: <http://arnoldopereiracosta.blogspot.com.br/2009/08/o-que-e-andragogia.html>. Acesso em: 14 de jan. 2014.

EBOLI, Marisa. “Educação corporativa no Brasil: evolução, conceitos e papéis”. In: CASARINI, Fabiana Gradela; BAUMGARTNER, Marcos. (Orgs.). **Educação Corporativa: da teoria à prática**. São Paulo: Editora Senac, 2012, p. 27-42.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP. 2009

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **O que é Pedagogia**, Coleção primeiros passos. 193. São Paulo. Editora Brasiliense, 2007.

LAGE, Esther Simão Melul de Souza. **Educação corporativa no Brasil** / Esther Simão de Souza Lage, Fátima Capela da Cruz e Flavia da Silva Oliveira. – 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Intensivo de Pós-Graduação em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Londrina, Paraná, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em 14 de jan. 2014.

Portaria: nº 255, de 25 de setembro de 2012 (Tribunal de Contas da União – projeto pedagógico)

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes** / Muniz Sodré. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 279p.

VELOSO, Carlos Augusto Barcellos e QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves. **Universidade corporativa x universidade tradicional: ameaça ou nova possibilidade de capacitação profissional**. UFF, 2005.

VERDIE in ZANTEN, Agnés van. Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

.

ANEXOS



Brasília, 26 de setembro de 2012 - Ano XLV - Nº 21

PORTARIA-TCU Nº 255, DE 25 DE SETEMBRO DE 2012

Institui o projeto pedagógico do Instituto
Serzedello Corrêa.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO

Boletim do Tribunal de Contas da União

<http://www.tcu.gov.br>

btcu@tcu.gov.br

SAFS Lote 1 Anexo I sala 422 - CEP:70042-900 - Brasília - DF

Fones: 3316-7650/3316-7079/3316-7870/3316-7869

Presidente

BENJAMIN ZYMLER

Vice-Presidente

JOÃO AUGUSTO RIBEIRO NARDES

Ministros

ANTONIO VALMIR CAMPELO BEZERRA

WALTON ALENCAR RODRIGUES

AROLD DO CEDRAZ DE OLIVEIRA

RAIMUNDO CARREIRO SILVA

JOSÉ JORGE DE VASCONCELOS LIMA

JOSÉ MÚCIO MONTEIRO FILHO

ANA LÚCIA ARRAES DE ALENCAR

Ministros-Substitutos

AUGUSTO SHERMAN CAVALCANTI

MARCOS BEMQUERER COSTA

ANDRÉ LUÍS DE CARVALHO

WEDER DE OLIVEIRA

Ministério Público junto ao TCU

Procurador-Geral

LUCAS ROCHA FURTADO

Subprocuradores-Gerais

PAULO SOARES BUGARIN

CRISTINA MACHADO DA COSTA E SILVA

Procuradores

MARINUS EDUARDO DE VRIES MARSICO

JÚLIO MARCELO DE OLIVEIRA

SERGIO RICARDO COSTA CARIBÉ

SECRETARIA-GERAL DE ADMINISTRAÇÃO

Secretário-Geral

Fernando Luiz Souza da Eira

segedam@tcu.gov.br

Boletim do Tribunal de Contas da União Especial – v. 1, n. 1 (1982) – . – Brasília : TCU, 1982- .
v.

Irregular.

A numeração recomeça a cada ano.

Continuação de: Boletim Interno [do] Tribunal de Contas da União. Edição Especial.

Conteúdo: Projeto pedagógico do Instituto Serzedello Corrêa.

1. Ato administrativo – periódico – Brasil. I. Brasil. Tribunal de Contas da União (TCU).

PORTARIA-TCU Nº 255, DE 25 DE SETEMBRO DE 2012

Institui o projeto pedagógico do Instituto Serzedello Corrêa.

O PRESIDENTE DO TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, no uso de suas atribuições legais e regimentares;

Considerando as competências do Instituto Serzedello Corrêa, dispostas nos arts. 18 e 19 da Resolução-TCU nº 240, de 23/12/2010;

Considerando o disposto no Capítulo II da Resolução-TCU nº 212, de 25/6/2008; e

Considerando as informações constantes do TC-017.432/2012-0, resolve:

Art. 1º Fica instituído, na forma do Anexo Único desta Portaria, o projeto pedagógico do Instituto Serzedello Corrêa.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

BENJAMIN ZYMLER

ANEXO ÚNICO DA PORTARIA-TCU Nº 255, DE 25 DE SETEMBRO DE 2012

PROJETO PEDAGÓGICO
DO
INSTITUTO SERZEDELLO CORRÊA

Apresentação

O Tribunal de Contas da União (TCU), em sua missão constitucional e legal de zelar pela regular aplicação dos recursos públicos em benefício da sociedade, atua por meio de servidores de carreira com o intuito de alcançar os seus objetivos estratégicos.

Pela diversidade de áreas de atuação do Tribunal e pelas mudanças nos cenários político, social, econômico e tecnológico, é necessário proporcionar aos servidores do órgão, de forma regular e planejada, ações de capacitação, desenvolvimento e aperfeiçoamento inseridas em um plano geral de formação continuada no qual se conectam os objetivos da Corte de Contas ao modelo de gestão por competências adotado no Tribunal.

Além disso, como produto dessa necessidade de aprimoramento, não é rara a produção de conhecimentos no âmbito da Corte que impactam o aperfeiçoamento de processos de trabalho e a aprendizagem organizacional.

Assim, o Instituto Serzedello Corrêa (ISC), unidade de apoio estratégico componente da estrutura da Secretaria-Geral da Presidência do Tribunal de Contas da União, tem por finalidade gerir todo processo de ingresso e formação do servidor por meio da proposta de políticas e diretrizes de seleção externa de servidores, educação corporativa, gestão do conhecimento organizacional e gestão documental.

Como instrumento para a organização da ação educativa no âmbito de Tribunal o Instituto Serzedello Corrêa propõe este Projeto Pedagógico Institucional, que guarda relação com processo de planejamento, a partir do plano de gestão de pessoas, dos planos de diretrizes e do planejamento estratégico do Tribunal de Contas da União.

O Projeto Pedagógico Institucional propõe-se ser dinâmico e estar atento às demandas institucionais que impactam na atuação do TCU perante a sociedade.

SUMÁRIO

Apresentação	3
1 Histórico e contexto	6
1.1 Histórico Institucional.....	6
1.1.1 Criação do ISC.....	6
1.1.2 Evolução institucional.....	6
1.1.3 Previsão do projeto pedagógico	7
1.2 Contexto de atuação do ISC.....	7
1.2.1 Educação corporativa.....	7
1.2.2 Alinhamento estratégico	8
1.2.2.1 Perspectiva interna.....	8
1.2.2.2 Perspectiva externa.....	8
1.2.3 Atuação do ISC no contexto vigente	9
1.2.3.1 Desenvolvimento de competências de liderança	9
1.2.3.2 Desenvolvimento de competências pessoais	10
1.2.3.3 Desenvolvimento de competências técnicas.....	10
1.2.3.4 A atuação do Instituto em cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i>	10
2 Elementos norteadores da educação corporativa.....	12
2.1 Norteadores internos	12
2.1.1 Mapa estratégico do TCU	12
2.1.1.1 Perspectiva de resultados.....	12
2.1.1.2 Perspectiva de processos internos.....	12
2.1.1.3 Perspectiva de pessoas e inovação.....	12
2.1.1.4 Perspectiva de orçamento e logística	13
2.1.1.5 Inserção do ISC no Mapa Estratégico	15
2.1.1.5.1 Missão	15
2.1.1.5.2 Visão	15
2.1.1.5.3 Diretrizes educacionais gerais	15
2.1.1.5.4 Princípios gerais.....	15
2.1.1.5.5 Valores	16
2.1.2 Gestão por competências no TCU	16
2.2 Norteadores externos da atividade educacional.....	17
2.2.1 Alinhamento internacional.....	17
2.2.2 Legislação educacional	18
2.2.3 Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal	18
2.3 Princípios e diretrizes da educação corporativa.....	18
2.3.1 Princípios pedagógicos	18
2.3.1.1 Andragogia	19
2.3.1.1.1 Participação.....	19
2.3.1.1.2 Construtivismo	19
2.3.1.1.3 Negociação.....	20
2.3.1.1.4 Autodeterminação	20
2.3.2 Diretrizes operacionais	20
2.3.2.1 Público-alvo das ações	20
2.3.2.1.1 Universalização interna do desenvolvimento	20
2.3.2.1.2 Oferta de vagas para público externo.	21
2.3.2.2 Definições gerais das ações de desenvolvimento	21
2.3.2.2.1 Quanto ao tema	21
2.3.2.2.2 Quanto ao facilitador de aprendizagem.....	21

2.3.2.2.3	Quanto ao número de participantes	22
2.3.2.2.4	Quanto à modalidade.....	22
2.3.2.3	Políticas de incentivos	22
2.3.2.3.1	Política de gratificação de colaboradores	22
2.3.2.3.2	Política de incentivos educacionais	23
2.3.2.3.3	Políticas de reconhecimento.....	23
3	Materialização do Projeto Pedagógico	24
3.1	Organização pedagógica	24
3.1.1	Concepção curricular e suas bases: gestão por competências.....	24
3.1.1.1	Estrutura do currículo	24
3.1.1.1.1	Currículo mínimo.....	24
3.1.1.1.2	Competências emergentes.....	25
3.1.2	Programas educacionais.....	25
3.1.2.1	Programa de pós-graduação.....	25
3.2	Organização administrativa	26
3.2.1	Organização departamental.....	26
3.2.2	Atribuições e papéis dos colaboradores.....	26
3.2.2.1	Coordenadores.....	26
3.2.2.2	Facilitadores	27
3.2.2.3	Articuladores	27
3.2.2.4	Participantes	27
3.2.2.5	Papéis específicos em pós-graduação.....	28
3.2.2.5.1	Coordenador acadêmico	28
3.2.2.5.2	Orientador	28
3.2.2.5.3	Membro de banca examinadora	29
3.2.2.5.4	Corpo docente	29
3.2.2.5.5	Líder de grupo de pesquisa.....	29
3.2.3	Processos de trabalho.....	29
3.2.4	Infraestrutura e sistemas	29
3.3	Plano de desenvolvimento de pessoas	30
3.3.1	Diagnóstico de necessidades de desenvolvimento.....	30
3.3.2	Proposição de ações educacionais	30
3.3.2.1	Cursos de pós-graduação.....	30
4	Resultados educacionais esperados.....	31
4.1	Perfil do egresso.....	31
4.2	Padrões de Qualidade.....	31
4.2.1	Avaliações das ações educativas.....	32
4.2.1.1	Avaliação de satisfação	32
4.2.1.2	A avaliação de aprendizagem	32
4.2.1.2.1	Avaliação de aprendizagem na pós-graduação.....	32
4.2.1.3	Avaliação de aplicação	33
4.2.2	Avaliação Institucional	33
5	Referências bibliográficas.....	34

1 Histórico e contexto

O presente Projeto Pedagógico busca sistematizar os princípios que fundamentam a educação corporativa no Tribunal de Contas da União, cuja gestão é competência do Instituto Serzedello Corrêa (ISC). Esses princípios emergem da experiência na gestão em educação acumulada nos vinte anos de existência do Instituto e nas orientações organizacionais para atuação do ISC, conforme a seguir exposto.

1.1 Histórico Institucional

1.1.1 Criação do ISC

O Instituto Serzedello Corrêa (ISC), criado pelo art. 88 da Lei nº 8.443, de 16/6/1992 e instituído pela Resolução-TCU nº 19, de 09/11/1994, é a unidade de apoio estratégico vinculado à Secretaria-Geral da Presidência do TCU, responsável pelas ações de educação corporativa.

O ISC é assim denominado em homenagem a Innocencio Serzedello Corrêa, que, como Ministro da Fazenda, no período de 31/8/1892 a 30/4/1893, foi responsável pela regulamentação e pelo funcionamento do TCU, cuja autonomia defendeu, não só como órgão que registrasse as despesas, mas, sobretudo, como instituição independente e moralizadora dos gastos públicos.

O ISC foi concebido pelo ideal de propiciar condições para o desenvolvimento humano e organizacional do Tribunal, para prover a Secretaria do TCU de pessoas qualificadas para o exercício das atividades de controle externo da administração pública.

Em 1994 o ISC foi organizado nos moldes da Resolução-TCU nº 19/1994, com o intuito de atender às funções de planejamento, promoção, coordenação, execução e avaliação das atividades relativas ao recrutamento, seleção, formação, capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos do TCU. Também era sua função promover e organizar simpósios, trabalhos e pesquisas acerca de questões relacionadas com técnicas de controle da Administração Pública e, ainda, administrar a biblioteca, o centro de documentação e os serviços de editoração do Tribunal.

Para o desempenho de suas funções e atividades, o Instituto mantinha regularmente os seguintes programas:

- **Programa de Treinamento e Qualificação:** voltado para o treinamento e capacitação dos servidores, em todos os níveis;
- **Programa de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento:** voltado ao desenvolvimento e o aprimoramento profissional e intelectual dos servidores; e
- **Programa de Competência Técnica:** destinado a capacitar o corpo técnico para o desempenho de novas atribuições técnicas e administrativas.

O planejamento das atividades de educação era feito com base na necessidade e na demanda das unidades do TCU, mediante um Plano Diretor de Treinamento e Aperfeiçoamento, com abrangência trienal.

1.1.2 Evolução institucional

A partir da sua organização em 2004, o Instituto assumiu novas configurações, com o intuito de aprimorar sua atuação como responsável pela educação corporativa do TCU. A excelência em gestão pública pressupõe atenção prioritária aos seus clientes, que, no caso do ISC, são os servidores do TCU e de outras instituições públicas, participantes de ações educacionais, bem como, no sentido mais amplo, os gestores públicos e os representantes da sociedade que atuam no controle social dos programas de governo.

Com o crescimento institucional do TCU e o anseio da sociedade brasileira por excelência na gestão pública, o ISC adquiriu novas responsabilidades, principalmente quanto à expansão e aperfeiçoamento da qualidade dos serviços prestados.

Para fazer frente a esses desafios, o ISC implementou diversas ações de modernização em sua segunda década de existência, tais como:

- modelagem de processos de trabalho;
- adoção de diretrizes de qualidade da norma ISO 10015;
- organização das ações educacionais em programas de desenvolvimento de competências;
- especialização da equipe;
- atualizações do referencial normativo;
- ampliação da educação a distância;
- aperfeiçoamento do modelo de gestão de pessoas por competências;
- promoção de ações de capacitação da cadeia de valor do TCU;
- celebração de parcerias com outros órgãos e entidades.

Em 2006 foi editada a Política de Gestão de Pessoas no TCU (Resolução-TCU nº 187, de 5/4/2006), com o objetivo de estimular o desenvolvimento de profissionais competentes e motivados para exercer suas responsabilidades. Com a nova política de gestão de pessoas, verificou-se a necessidade de atualizar e racionalizar normativos relativos às ações de educação corporativa no Tribunal. Diante disso foi publicada a Resolução-TCU nº 212, de 25/6/2008, norma que dispõe sobre o desenvolvimento de ações de educação no âmbito do TCU.

1.1.3 Previsão do projeto pedagógico

Em consonância com princípios normativos, a construção do projeto pedagógico foi um dos elementos previstos na Resolução-TCU nº 212, de 25 de junho de 2008, que dispõe sobre o desenvolvimento de ações educacionais no TCU.

Essa previsão tem como objetivo principal orientar a estratégia educacional adota pelo ISC em termos de organização do processo educativo, delineamento metodológico e levantamento de necessidades, para fundamentar e viabilizar ações educacionais alinhadas aos objetivos do Tribunal de Contas da União.

1.2 Contexto de atuação do ISC

O Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Serzedello Corrêa visa sistematizar a intencionalidade educacional no âmbito da sua esfera de atuação. Por meio dele o ISC pretende expressar a direção na qual deseja atuar **explicitando, por um lado, o viés pedagógico adotado e, por outro, as diversas estratégias que serão utilizadas para atingir os objetivos institucionais (do TCU) e educacionais (do ISC, especificamente).**

Antes de tudo, cabe caracterizar a atuação do TCU em “educação corporativa”.

1.2.1 Educação corporativa

Educação corporativa pode ser definida como um sistema de formação de pessoas vinculado às estratégias de negócio. Essa vinculação diferencia a atuação de uma “Escola de Governo”, como o ISC, das instituições tradicionais de ensino, que não têm, pelo menos de forma direta, compromisso de uma formação específica com reflexo no ambiente interno e na promoção da aprendizagem intrainstitucional.

A educação no contexto corporativo visa agregar valor ao negócio por meio da formação contínua das pessoas. O alcance dessa finalidade torna-se mais desafiador quando realizada em órgão que tem competências constitucionais com espectro amplo e que exige vasta gama de conhecimentos gerais e

específicos por parte de seus servidores. De fato, a atividade fiscalizatória do TCU abrange toda a Administração Pública federal, além de qualquer entidade que envolva recursos públicos federais.

Assim, o projeto pedagógico institucional do ISC/TCU é um projeto de educação corporativa, que se vale dessa condição na orientação do fazer educacional por parte do Instituto Serzedello Corrêa. A educação corporativa, por sua vez, pressupõe o alinhamento estratégico com a instituição, o TCU, para o cumprimento de sua missão.

1.2.2 Alinhamento estratégico

Por ser uma Escola de Governo, o Projeto Pedagógico do ISC busca alinhar-se aos objetivos estratégicos do Tribunal, à sua missão e, mais diretamente, à política de desenvolvimento de pessoas. Essa exigência situa o projeto pedagógico como um “documento” estratégico que orienta o processo de aquisição, aperfeiçoamento ou desenvolvimento de competências nos servidores, com foco nos objetivos institucionais, incrementando a aprendizagem corporativa ou o conhecimento organizacional em cada ação educacional.

O projeto pedagógico tem caráter amplo, universal e considera as diferentes perspectivas de efetivação do processo educacional no Tribunal, levando em conta concepção pedagógica, princípios educacionais e metodologias apropriadas ao público-alvo das ações de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento de soluções educacionais. É amplo também na medida em que não se circunscreve aos limites do Tribunal, mas envolve, necessariamente, os outros órgãos de controle, a Administração Pública Federal e de outras esferas, bem como a sociedade como um todo. De fato, o controle da Administração Pública, que resume a função do TCU, é direito e dever de toda a sociedade, em que pese a necessidade de órgãos e instâncias especializadas para seu melhor cumprimento.

Além disso, o projeto condiciona-se a constantes atualizações com vistas a alcançar as diversas mudanças de cenários na esfera política, social e educacional, e a incorporar as novidades provenientes dos processos avaliativos aos quais deve ser submetido. Aqui, mais uma vez, ressaltam-se os estreitos laços com a sociedade e sua evolução, bem como a evolução da estrutura, dos processos e da própria forma de atuação do Tribunal, que impõem a construção de um modelo dinâmico de educação corporativa para o Instituto.

Nesse sentido, as perspectivas a serem consideradas para a efetivação do processo educacional são a interna e a externa, conforme se apresentam a seguir.

1.2.2.1 Perspectiva interna

A perspectiva interna considera a forma de efetivar a intencionalidade educacional. Isso ocorre ao se definir, segundo uma concepção pedagógica adotada como norteadora das atividades educacionais do Instituto:

- os objetivos a serem alcançados a partir das ações de ensino;
- as prioridades do Tribunal em termos de desenvolvimento;
- as soluções educacionais viáveis para cada tipo de necessidade;
- o processo avaliativo das soluções implementadas.

1.2.2.2 Perspectiva externa

Na concepção de Projeto Pedagógico Institucional do ISC, é importante destacar o trabalho em parceria com outras “Escolas de Governo” e com órgãos da Administração Pública, sobretudo aqueles participantes da Rede de Controle. Essas parcerias estreitam laços e dão um caráter geral de formação do servidor público, solidificando seu papel estratégico na oferta de serviços de qualidade à sociedade. Apoiam, assim, o cumprimento da missão do TCU e do ISC.

O estabelecimento de parcerias permite o compartilhamento de experiências e de boas práticas, além de estabelecer um ambiente profícuo à disseminação e produção de conhecimentos. É uma fonte estratégica de atuação do ISC no sentido de alcançar o pleno desenvolvimento de servidores e gestores públicos.

Por fim, a ação educadora do TCU deve alcançar, sempre que possível, a todos os cidadãos interessados em exercer seu direito-dever de fiscalização da Administração Pública e em contribuir para a melhoria da atuação governamental e da organização social.

1.2.3 Atuação do ISC no contexto vigente

A partir da publicação da Resolução-TCU nº 212/2008, a organização do ISC foi ajustada de modo a permitir a concretização das disposições da norma e, atualmente, o Instituto está estruturado em conformidade com a Portaria-ISC nº 2, de 3/2/2011. Sua atuação passou a ser focada em três frentes principais:

- desenvolvimento de competências de liderança e gestão;
- desenvolvimento de competências pessoais; e
- desenvolvimento de competências técnicas.

Com o intuito de desenvolver essas competências e de aprimorar a administração pública, o ISC atualmente promove:

- **processos seletivos internos** para assegurar equidade de oportunidades de capacitação para os servidores do TCU;
- **concursos públicos e programas de formação** para a seleção de novos servidores do TCU;
- **procedimentos de consultoria interna**, para identificação de necessidades e oportunidades de desenvolvimento;
- **ações educacionais** para o público interno e para outros órgãos e entidades incluindo cursos, palestras e oficinas, na modalidade presencial ou a distância;
- **pós-graduação *lato sensu***: cursos de especialização na área de controle externo, na modalidade presencial nos padrões estipulados na Resolução CNE/CES nº 1/2001 e Resolução CNE/CES nº 1/2007.
- **acordos e parcerias** com instituições nacionais e internacionais, tendo por objetivo desde o mero atendimento a pesquisas e troca de informações até a organização de atividades de treinamento e intercâmbio técnico mais profundo sob a égide de acordos de cooperação bilaterais e multilaterais; e
- **fórum de aprendizagem**, que objetiva valorizar e difundir periodicamente as melhores práticas de aprendizagem do TCU, para posterior publicação e disseminação, como forma de gerir o conhecimento organizacional e de reconhecer soluções bem sucedidas.

1.2.3.1 Desenvolvimento de competências de liderança

O desenvolvimento de competências de liderança e gestão tem por objetivo apoiar os gestores no desempenho no papel de líderes de equipes na implantação das estratégias organizacionais. O aprimoramento da liderança e gestão no TCU é estimulado por meio do Programa de Desenvolvimento em Liderança e Gestão Sustentável (PDLGS), que, desde 2006, tem buscado desenvolver em especial as competências de liderança e gestão priorizadas pelo corpo diretivo, para atingir o sincronismo organizacional, desenvolver equipes e melhorar o desempenho.

O PDLGS, por meio de ações presenciais e a distância, tem promovido a capacitação de gestores nos níveis estratégico, tático e operacional. Além disso, o programa presta apoio na implantação das mudanças no processo de gestão de desempenho do TCU, por meio de ações de capacitação que

objetivam apoiar os gestores do Tribunal na internalização dos conceitos, critérios e regras de funcionamento do modelo institucional adotado.

1.2.3.2 Desenvolvimento de competências pessoais

O ISC tem atuado no aprimoramento das competências pessoais dos servidores por meio do Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais, que é promovido em parceria com os gestores do TCU. O programa busca melhorar a compreensão do corpo funcional do TCU sobre o significado do seu trabalho, visando a otimização de resultados sustentáveis no Tribunal. Esse programa está dividido nos subprogramas:

- Consultoria para Autodesenvolvimento, que faz uso da ação denominada *coaching*, com objetivo preparar o gestor ou líder para atuar como facilitador no processo de aprendizagem da equipe;
- Desenvolvimento das Competências Pessoais no Ambiente de Trabalho; e
- Fórum de Aprendizagem, que objetiva valorizar e difundir periodicamente as melhores práticas de aprendizagem do TCU, para posterior publicação e disseminação, como forma de gerir o conhecimento organizacional e de reconhecer soluções bem sucedidas.

1.2.3.3 Desenvolvimento de competências técnicas

O desenvolvimento das competências técnicas tem por objetivo capacitar servidores do TCU e de outros órgãos, representantes das instituições jurisdicionadas e agentes de controle. O Programa de Desenvolvimento de Competências Técnicas (PDCT) abrange principalmente o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades referentes à execução técnica das atividades de cada área do Tribunal. Esse programa se compõe, atualmente, de ações para as áreas de Controle Externo (PDCT-CE) e Apoio Técnico Administrativo (PDCT-ATA).

A capacitação dos servidores do TCU no âmbito do PDCT tem se dado por meio de ações de curta, média e longa duração, desenvolvidas pelo próprio ISC ou por instituições públicas parceiras, bem como por pessoas e organizações contratadas, nas modalidades presencial e a distância.

1.2.3.4 A atuação do Instituto em cursos de pós-graduação *lato sensu*

O aprimoramento técnico dos servidores do Tribunal por meio do incentivo à participação em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* ocorre desde os primeiros anos de atuação do ISC.

O acesso e permanência do corpo técnico do Tribunal a cursos em áreas definidas como de interesse institucional proporciona melhoria na qualidade das atividades desenvolvidas pelos servidores e contribui para a construção de conhecimentos na área de controle externo.

A operacionalização da oferta de cursos de pós-graduação pelo ISC ocorre por meio da contratação de cursos *in company*, por meio da concessão aos servidores de bolsas de estudos para cursos já existentes no mercado, e pela oferta direta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de controle externo.

Em relação aos cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados diretamente pelo ISC, a expertise interna do Tribunal na área de controle externo permitiu ao Instituto pleitear em 2001 seu credenciamento junto ao MEC para oferta de pós-graduação. Esse credenciamento permitiu uma atuação na área de pesquisa voltada para temas relativos a necessidades institucionais e melhoria e aperfeiçoamento de normativos e instrumentos para ações de controle.

Em 2002 foi ofertado o primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* certificado pelo ISC, a Especialização em Controle Externo, com foco em três áreas:

- Auditoria Governamental;
- Análise e Avaliação de Políticas Públicas; e

- Regulação de Serviços Públicos Concedidos.

Cada uma dessas áreas foi objeto de cursos mais específicos no período de 2004 a 2011, o que possibilitou a formação de considerável contingente de servidores do TCU e de outros órgãos que têm como objeto de atuação os temas abordados. Os cursos oferecidos foram:

- Especialização em Controle da Regulação;
- Especialização em Análise e Avaliação de Políticas Públicas;
- Especialização em Auditoria e Controle Governamental; e
- Especialização em Orçamento Público.

Dessa forma, o ISC teve oportunidade de atender e possibilitar a partilha de experiências e conhecimentos com os seguintes órgãos ou entidades da Administração Pública Federal:

- Senado Federal;
- Câmara dos Deputados;
- Controladoria-Geral da União;
- Advocacia-Geral da União;
- Ministério do Planejamento.
- Secretaria de Acompanhamento Econômico do Ministério da Fazenda;
- Secretaria de Orçamento Federal;
- Agência Nacional de Aviação Civil;
- Agência Nacional de Energia Elétrica;
- Agência Nacional de Telecomunicações; e
- Agência Nacional de Transportes Aquaviários;

Como resultado da atuação direta do Instituto Serzedello Corrêa na certificação de pós-graduação *lato sensu*, foram ofertadas no período de 2002 a 2011 um total de 308 vagas, e foram aprovados 269 trabalhos de Conclusão de Curso, alguns deles premiados em concursos promovidos por órgãos da Administração Pública.

2 Elementos norteadores da educação corporativa

Este Projeto Pedagógico se embasa em elementos estruturantes, que fundamentam a construção do modelo pedagógico, e em princípios e diretrizes, que constituem a orientação pedagógica propriamente dita.

2.1 Norteadores internos

Os norteadores internos da educação corporativa no TCU, cuja gestão é de competência precípua do ISC, encontram fundamento no referencial estratégico do Tribunal.

2.1.1 Mapa estratégico do TCU

O mapa estratégico do TCU (figura 1) traduz a missão, a visão e a estratégia da organização em um conjunto abrangente de objetivos que direcionam o comportamento e o desempenho institucionais.

Os propósitos do mapa são definir e comunicar, de modo claro e transparente a todos os níveis gerenciais e servidores, o foco e a estratégia de atuação escolhidos pelo Tribunal de Contas da União e a forma como suas ações impactam o alcance dos resultados desejados, assim como subsidiar a alocação de esforços e evitar a dispersão de ações e de recursos.

O mapa estratégico do TCU está estruturado em quatro perspectivas:

- Resultados;
- Processos Internos;
- Pessoas e Inovação; e
- Orçamento e Logística.

Essas perspectivas representam um encadeamento lógico da estratégia de atuação do Tribunal de Contas da União. Cada atuação engloba um conjunto de objetivos estratégicos que retratam os principais desafios a serem enfrentados pelo TCU no alcance de sua visão de futuro e no cumprimento de sua missão institucional.

2.1.1.1 Perspectiva de resultados

Define os resultados que o Tribunal deve gerar para maximizar o cumprimento de sua missão institucional, atender às expectativas do Estado, da sociedade, do Congresso Nacional e dos gestores públicos e alcançar a imagem desejada perante seus clientes.

2.1.1.2 Perspectiva de processos internos

Retrata os processos internos prioritários nos quais o TCU deverá buscar excelência e concentrar esforços a fim de maximizar os resultados. Define o modo de operação para implementação da estratégia institucional.

2.1.1.3 Perspectiva de pessoas e inovação

Identifica ações e inovações nas áreas de gestão de pessoas, sistemas de informação e comportamento organizacional necessárias para assegurar o crescimento e o aprimoramento contínuo do Tribunal. Descreve como pessoas, tecnologia e clima organizacional se conjugam para dar suporte à estratégia.

2.1.1.4 Perspectiva de orçamento e logística

Retrata o suporte orçamentário e logístico necessário à inovação e ao desenvolvimento de novas tecnologias, ao aprimoramento dos processos de trabalho e às iniciativas de capacitação, desenvolvimento e bem-estar das pessoas.

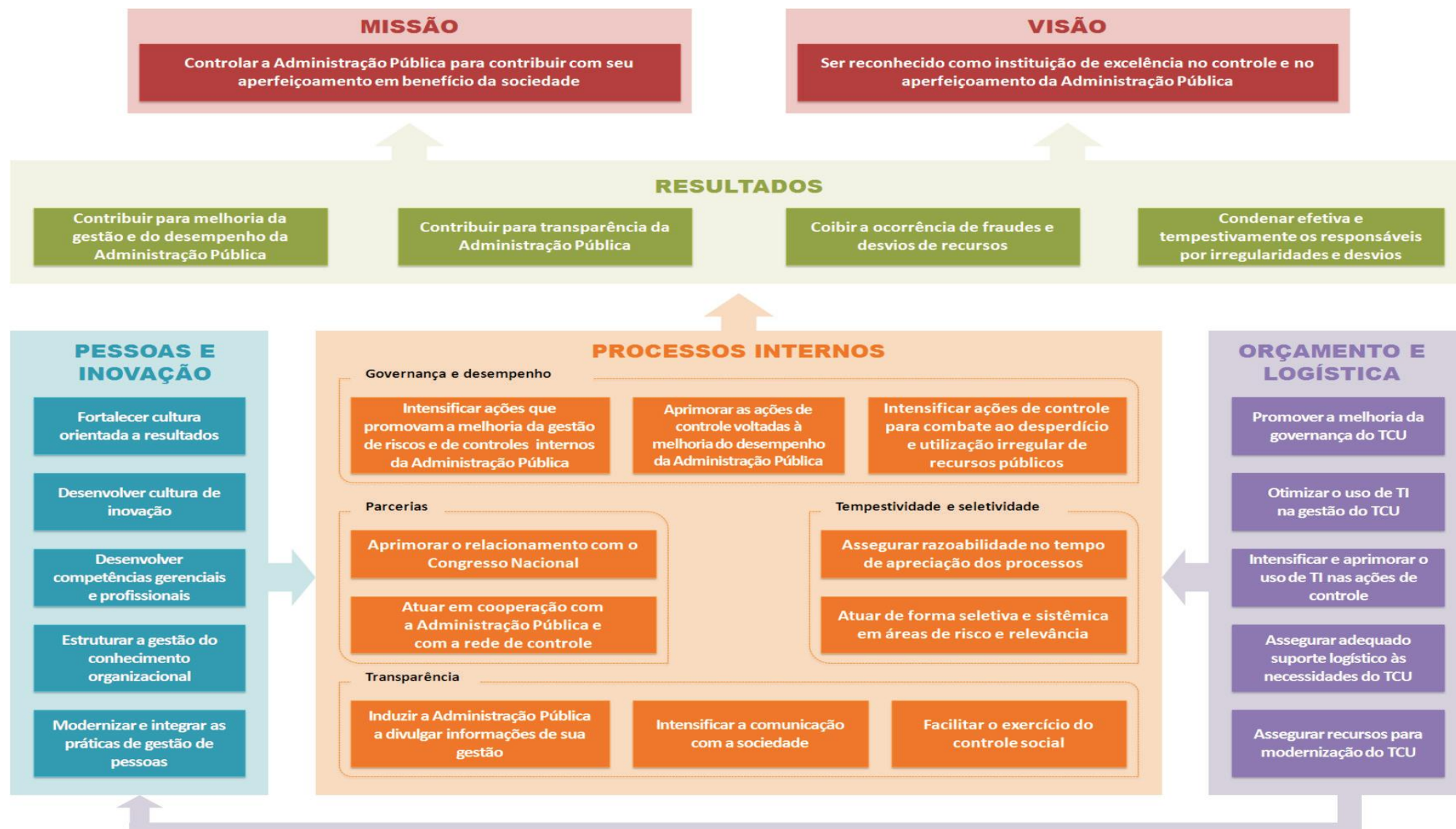


Figura 1 – Mapa Estratégico do Tribunal de Contas da União

2.1.1.5 Inserção do ISC no Mapa Estratégico

Como unidade de gestão da educação corporativa do TCU, a atuação do ISC se insere na perspectiva “Pessoas e Inovação”. Nessa perspectiva, são de responsabilidade primordial do ISC:

- Desenvolver competências pessoais, técnicas e de liderança e gestão; e
- Estruturar a gestão do conhecimento organizacional.

Essas ações alicerçam o mapa específico do ISC, conforme descrito a seguir.

2.1.1.5.1 Missão

O Instituto tem como missão desenvolver competências para o controle da gestão pública.

2.1.1.5.2 Visão

O ISC aspira ser referência em educação para o controle e aperfeiçoamento da gestão pública. Essa direção se apoia na própria visão do Tribunal, que almeja ser reconhecido como instituição de excelência no controle e no aperfeiçoamento da gestão pública.

2.1.1.5.3 Diretrizes educacionais gerais

A educação corporativa no Tribunal de Contas da União tem como diretrizes:

- vincular permanentemente as ações de treinamento, desenvolvimento e especialização às necessidades organizacionais;
- avaliar de forma ampla e permanente a ação educacional, como elemento de retroalimentação da atuação do ISC;
- estabelecer parcerias com o setor público para potencializar resultados e mitigar esforços repetidos em termos de oferta de ações educacionais na Administração Pública;
- promover a aquisição de competências de liderança e gestão, de controle externo ou interno, de apoio estratégico e de apoio administrativo pelos servidores do Tribunal;
- estimular o autodesenvolvimento, com o objetivo promover a cultura de aperfeiçoamento profissional contínuo;
- proporcionar o fortalecimento da articulação entre teoria e prática;
- estimular o desenvolvimento profissional do servidor alinhado aos objetivos da Política de Gestão de Pessoas do Tribunal de Contas da União; e
- estimular a criação, produção, disseminação, compartilhamento e aplicação de conhecimento como meio de aprendizado organizacional e desenvolvimento de competências profissionais.

2.1.1.5.4 Princípios gerais

O Instituto Serzedello Corrêa, no desenvolvimento de suas competências, rege-se pelos seguintes princípios, consoante modelo pedagógico proposto para consecução dos objetivos por meio de suas atividades educacionais:

- parceria do Instituto com as demais unidades organizacionais do TCU e com outras instituições de educação, nacionais ou estrangeiras;
- vinculação das ações de educação aos objetivos e estratégias do Tribunal;
- equidade de oportunidades de desenvolvimento profissional;
- incentivo ao autodesenvolvimento e ao desenvolvimento profissional contínuo;

- busca de melhoria contínua e inovação de processos educacionais;
- corresponsabilidade de gerentes com o processo de desenvolvimento do servidor e da equipe;
- avaliação de ações de educação com base na aprendizagem ou na mudança de comportamento dos participantes e no impacto produzido por essas ações nos resultados do TCU;
- estímulo à inovação de processos de trabalho, produtos e serviços;
- compartilhamento de conhecimentos visando ao aperfeiçoamento profissional e institucional; e
- incentivo ao acesso e ao desenvolvimento de conhecimento de alto nível que contribuam para a aprendizagem organizacional.

2.1.1.5.5 Valores

Os valores organizacionais representam os princípios gerais, que devem nortear as ações e a conduta de colaboradores, gerentes e autoridades ligadas ao Instituto. Tais valores, portanto, consubstanciam-se em conjunto de crenças e princípios que orientam e informam as suas atividades. Os princípios explicitados traduzem os valores de:

- Comprometimento;
- gestão participativa;
- parceria;
- respeito à diversidade;
- inovação;
- proatividade; e
- profissionalismo.

Esses valores convergem com aqueles estabelecidos no próprio planejamento estratégico do Tribunal:

- Ética;
- justiça;
- efetividade;
- independência; e
- profissionalismo.

2.1.2 Gestão por competências no TCU

O Instituto Serzedello Corrêa imprime sua atividade educacional alicerçado nas competências advindas de sua criação e organização. Imbuído das atribuições que são próprias a uma Escola de Governo, vincula sua atuação às necessidades organizacionais que tem impacto direto ou indireto no controle da Administração Pública a partir das competências constitucionais e legais do TCU.

Além dessas faculdades legais, estabelecidas para a instituição e consequentemente seus servidores, o modelo de gestão por competências define competências organizacionais e profissionais que norteiam a atuação de modo dinâmico, vinculando o desempenho humano e os resultados do negócio da organização.

Nesse sentido, as competências organizacionais orientam um conjunto de práticas necessárias ao cumprimento da missão institucional e à construção da visão de futuro do Tribunal.

O modelo de Gestão por Competências tem como competências organizacionais:

- **Orientação Estratégica:** capacidade de interagir sistematicamente com o ambiente e identificar mudanças, riscos, oportunidades, tendências e outros sinais, bem como de definir, priorizar e comunicar estratégias que favoreçam a criação de valor para todas as partes interessadas.
- **Gestão do Relacionamento:** capacidade de dialogar e interagir com agentes internos e externos, como também de influenciá-los, visando à execução das atribuições institucionais e ao fortalecimento da imagem do TCU.

- **Gestão de Pessoas:** capacidade de desenvolver políticas e gerenciar práticas que permitam conciliar as expectativas e necessidades dos servidores com as do TCU, de modo a gerar satisfação pessoal e melhor desempenho profissional.
- **Tecnologia de Controle Externo:** capacidade de captar, desenvolver e aplicar procedimentos e conhecimentos que propiciem a efetividade do controle.
- **Domínio da Informação:** capacidade de reconhecer, captar, tratar e tornar disponíveis, interna e externamente, informações relevantes para o acompanhamento da gestão pública e o suporte à tomada de decisão.
- **Gestão de Processos de Trabalho:** capacidade de sistematizar e gerenciar processos de trabalho de modo a obter o melhor desempenho do TCU.

As competências profissionais, por sua vez, são definidas para os servidores e correspondem à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes, no contexto de trabalho, para, individualmente ou em equipe, alcançar os resultados esperados pela organização. Elas estabelecem as bases para que sejam reconhecidas, estimuladas e valorizadas as contribuições das pessoas para a organização. Ao propor as competências requeridas de gerentes e colaboradores, a organização sinaliza o que espera das pessoas e também lhes permite avaliar objetivamente suas perspectivas e estabelecer um projeto profissional integrado com as expectativas da organização.

Tendo em vista a dinâmica organizacional e a diversidade de processos de trabalho, a definição de competências profissionais deve ser orientada segundo trajetórias profissionais, que correspondem ao contexto de atuação do servidor, delimitado por processos de trabalho semelhantes ou interdependentes. As trajetórias devem ser definidas partir da análise da estrutura organizacional e dos macroprocessos de trabalho.

Os elementos que norteiam a gestão de pessoas por competências devem subsidiar a atuação do ISC na formulação da proposta de ações educacionais que contemplem o espectro de necessidades de desenvolvimento de competências. Além disso, para cada trajetória ou respectiva competência, deve ser descrito um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que possam orientar a definição de conteúdos associados aos objetivos instrucionais das ações educacionais.

2.2 Norteadores externos da atividade educacional

Norteiam as atividades desenvolvidas no ISC no meio externo:

- as orientações provenientes das relações do TCU com as Entidades de Fiscalização Superior no âmbito internacional por meio de sua participação em organismos internacionais;
- a legislação educacional vigente; e
- a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.

2.2.1 Alinhamento internacional

As orientações no cenário internacional relativas à capacitação do corpo técnico das Entidades de Fiscalização Superior (EFS), na qual se enquadra o TCU, têm como principal fonte os guias produzidos no âmbito da International Organization of Supreme Audit Institutions (Intosai) para a construção e condução de planos de capacitação.

Essas orientações têm como objetivo dar suporte ao atendimento das metas estipuladas no plano estratégico da Intosai, da qual o TCU é membro. O objetivo é a construção de competências e capacidades profissionais nas EFS por meio de treinamento, assistência técnica e outras atividades de desenvolvimento para a implementação de um programa de desenvolvimento de competências.

Essa visão pretende fortalecer o controle externo no mundo, por meio da capacitação dos servidores que atuam nas Cortes de Contas, estando o TCU alinhado a essa tendência.

Além da Intosai, o TCU é membro da Organización Latinoamericana y Del Caribe de Entidades Fiscalizadoras Superiores (Olacefs), que atua na área de capacitação por meio do Comité de Capacitación Regional (CCR). Por intermédio da definição de metas de longo prazo, o CCR estabelece pauta para a formação do corpo técnico dos países membros. O estabelecimento de parcerias entre os países membros deve possibilitar a oferta de ações de aprendizagem na região abrangida pela Olacefs.

2.2.2 Legislação educacional

Em relação à pós-graduação, especificamente, os cursos devem seguir os normativos e orientações contidos na legislação vigente, uma vez que a oferta desses cursos insere o ISC na oferta de curso de formação superior.

2.2.3 Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal

Subsidiariamente, o ISC orienta-se pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, que tem como finalidade, entre outras:

- a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados à sociedade;
- o desenvolvimento permanente de pessoas;
- a implantação da gestão de pessoas por competências; e
- a racionalização e efetividade dos gastos públicos.

2.3 Princípios e diretrizes da educação corporativa

A partir dos elementos norteadores da educação corporativa do TCU e considerando-se concepções referentes à educação de adultos e à capacitação para o trabalho, instituem-se os princípios pedagógicos e as diretrizes gerais de operacionalização e gestão das ações de educação do Tribunal, a cargo do ISC.

2.3.1 Princípios pedagógicos

O modelo pedagógico do ISC deve fundar-se na aprendizagem situada, adequada à prática educacional de uma escola de governo, no intuito de conferir educação efetiva e continuada aos servidores.

A aprendizagem situada tem como foco as relações entre aprendizagem e as situações sociais em que ela ocorre, no caso, a realidade do trabalho. A aprendizagem é entendida como atividade ligada ao contexto de participação dos aprendizes na construção do seu próprio aprender.

Essa concepção de aprendizagem pressupõe a participação ativa dos servidores na própria dinâmica do processo de ensino e aprendizagem na qual se vislumbra uma reorganização dos conhecimentos adquiridos, situando o indivíduo em patamar mais elevado que o possibilite intervir nas situações demandadas no meio profissional.

Nesse contexto, a concepção de ensino no ISC é baseada no inter-relacionamento entre professor, aluno e ambiente profissional, que, no geral, é a administração pública. A perspectiva do planejamento educacional deve orientar-se para um ensino dialógico e participativo, no qual o professor é um facilitador de aprendizagem e ao mesmo tempo um transmissor de experiências à luz dos conteúdos acadêmicos e de sua vivência profissional.

Os elementos formais que norteiam a atuação do ISC devem gerar o substrato para a sua organização pedagógica. Essa organização se pauta por um modelo educacional nas perspectivas andragógica, participativa, construtivista, negociada e na autodeterminação uma vez que o produto dessa ação deve conduzir à aquisição, à reconstrução ou à ampliação do saber com a clareza dos benefícios no ambiente profissional e nos objetivos estratégicos do Tribunal.

2.3.1.1 Andragogia

A perspectiva andragógica, de que o ensino será destinado a adultos, orienta o planejamento das ações educacionais. O servidor é parte fundamental nas relações de ensino e aprendizagem, pois traz consigo a experiência de sua atuação no órgão ou na administração pública de forma geral. Esse respeito ao conhecimento e as experiências do servidor é entendido como fator que impulsiona a dinâmica do ambiente de aprendizagem.

A andragogia baseia-se nos seguintes princípios:

- **necessidade de saber:** adultos precisam saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo;
- **autoconceito do aprendiz:** adultos são responsáveis por suas decisões e por sua vida, portanto querem ser vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir;
- **papel das experiências:** para o adulto suas experiências são a base de seu aprendizado. Os métodos de aprendizagem que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes;
- **prontidão para aprender:** o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia;
- **orientação para aprendizagem:** o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade; e
- **motivação:** adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento.

2.3.1.1.1 Participação

O planejamento deve ser participativo contendo o envolvimento dos interessados professores, instrutores, coordenadores e unidades técnicas para as quais as ações educacionais são voltadas. Esse relacionamento confere ao planejamento uma visão mais próxima possível de uma situação considerada ideal de aprendizagem, a qual vincula expectativas da oferta de cursos às reais necessidades de desenvolvimento, já mapeadas no TCU em termos das competências requeridas para cada espaço ocupacional. Segundo Resolução-TCU nº 187/2006, espaço ocupacional é o contexto de atuação profissional caracterizado por objetivo específico, conjunto de responsabilidades e de perfis profissionais a ele inerentes, e requisitos de acesso, que têm por finalidade orientar o desenvolvimento e o desempenho dos servidores.

2.3.1.1.2 Construtivismo

A perspectiva construtivista baseia-se na percepção de que as ações educacionais não devem ser rígidas a ponto de inviabilizar a consecução dos seus objetivos, mas abertas à incorporação de elementos no decorrer da ação educativa. Esses ajustes perpassam a adequação de técnicas, o conhecimento do perfil dos servidores e as avaliações de curso que impactam futuras edições.

O construtivismo também implica desenvolvimento contínuo, não limitado à ação específica de desenvolvimento e não limitado ao ambiente em que se dá essa ação (ambiente do ensino e aprendizagens formais). Ele se realiza a partir da experiência prévia do aprendiz, é dirigido por suas necessidades de aprender e deve refletir-se em suas práticas sociais e de trabalho, a fim de resultar em inovações e melhoria de processos, produtos e serviços.

Por fim, o construtivismo tem seu aspecto social, na medida em que a construção da aprendizagem advém do compartilhamento de conhecimentos, visando ao aperfeiçoamento profissional e institucional, na realidade em que o aprendiz se insere.

2.3.1.1.3 Negociação

A negociação deve ser elemento presente tanto nas ações desenvolvidas unicamente pelo ISC, como naquelas derivadas de parcerias com outros órgãos da Administração Pública.

Do ponto de vista interno, a negociação deve ter lugar primeiramente em um plano de desenvolvimento de pessoas e, em seguida, na concepção das ações educacionais. Nesse caso, a relação entre ISC e a unidade técnica deve explicitar claramente as necessidades, os objetivos e as metas a serem atingidos e o perfil desejado do egresso.

2.3.1.1.4 Autodeterminação

Por autodeterminação na educação corporativa do Tribunal entende-se a faculdade de pessoas ou unidades participarem da identificação de suas necessidades de desenvolvimento e da definição da forma de suprimento dessas necessidades.

Cabe às instâncias decisórias superiores do Tribunal o estabelecimento de temas e áreas de interesse e ações prioritárias. Essa definição deve orientar a oferta das diversas oportunidades de desenvolvimento de pessoas, bem como a construção de programas específicos para atendimento dessas necessidades.

Cabe às unidades (Secretarias) do Tribunal a indicação de necessidades específicas de desenvolvimento. Essas necessidades deverão ser comunicadas ao ISC e melhor especificadas no planejamento das ações de desenvolvimento (Plano Geral de Desenvolvimento). O atendimento dessas necessidades estará condicionado à viabilidade logística e financeira, considerando-se o atendimento das áreas, bem como temas e ações priorizadas pelas instâncias superiores.

Todo servidor terá direito de pleitear incentivos para seu desenvolvimento, independentemente da priorização da unidade ou do Tribunal, desde que o desenvolvimento tenha relação com as atividades do Tribunal. O atendimento estará condicionado à disponibilidade de logística e financeira, considerando as prioridades das instâncias superiores e às normas próprias de programas de incentivo.

2.3.2 Diretrizes operacionais

As diretrizes operacionais devem reger a realização de ações de desenvolvimento em seus aspectos básicos.

2.3.2.1 Público-alvo das ações

O desenvolvimento de pessoas no TCU deve ter como público-alvo preferencial das ações os servidores do Tribunal. O público-alvo deve ser definido em conformidade com as necessidades de desenvolvimento das competências das unidades do Tribunal e das funções especificamente exercidas pelos potenciais participantes.

2.3.2.1.1 Universalização interna do desenvolvimento

A educação corporativa do TCU deve garantir o acesso de todos os servidores a oportunidades de desenvolvimento, considerando-se que o desenvolvimento é condição para a manutenção e o aperfeiçoamento do nível de qualidade das atividades do Tribunal e que o aprendizado contínuo é necessidade inerente ao ser humano.

Além disso, o ISC como unidade gestora da educação corporativa, deve promover o desenvolvimento dos servidores, formalmente, em quantitativo mínimo de horas por ano, como um dos mecanismos promotores da universalização e da continuidade do desenvolvimento.

2.3.2.1.2 Oferta de vagas para público externo.

Não obstante a prioridade de desenvolvimento dos servidores do Tribunal, deve haver parceria do ISC com outros órgãos da Administração Pública com o objetivo de desenvolvimento de competências para o aperfeiçoamento da gestão pública e da rede de controle da gestão pública e social. Essa relação tem como instrumento regulamentar acordos de cooperação técnica que legitimam a atuação conjunta dos órgãos.

Nesse sentido, o ISC tem uma visão pedagógica do controle, no qual se busca prevenir erros ou falhas na execução, planejamento e prestação de contas dos programas de governos por meio da formação de servidores públicos de outros órgãos, numa relação de parceria.

Além disso, entendido o controle da Administração como direito-dever de todo cidadão, sempre que possível a sociedade em geral deve ser atendida com ações de capacitação, nas áreas afins à atividade de controle e de melhoria da atuação do Estado, em especial aqueles que atuam no controle social.

2.3.2.2 Definições gerais das ações de desenvolvimento

As ações educacionais para atendimento das necessidades de desenvolvimento do Tribunal devem abarcar as diversas possibilidades de métodos de aprendizagem com o objetivo de assegurar a melhor maneira de atingir aos objetivos de aprendizagem. A definição do tipo, modalidade, estratégias, etc., deverá ser realizada pelo ISC, em conformidade com os princípios operacionais estabelecidos.

Contudo, para definição da melhor solução dentre as opções que se apresentam, as seguintes diretrizes devem ser observadas, considerados o custo e a perspectiva de alinhamento à realidade do Tribunal.

2.3.2.2.1 Quanto ao tema

O conteúdo das ações de educacionais deve estar alinhado às necessidades de desenvolvimento de competências do Tribunal. Quanto aos temas específicos, priorizam-se os definidos:

- pelo Tribunal, em suas instâncias decisórias;
- pelas unidades (Secretarias) do Tribunal;
- pelo servidor.

Nesse sentido, os esforços de planejamento de ações devem se concentrar nos temas de maior significado para o Tribunal, e de maior alcance de público. Por outro lado, não se exclui a possibilidade de proposição de participação pelos servidores, no sentido da ampliação e diversificação da área de conhecimentos do corpo de servidores e da abertura a novos conhecimentos.

2.3.2.2.2 Quanto ao facilitador de aprendizagem

Quanto ao facilitador de aprendizagem nas ações de capacitação, em regra se preferirá:

- o servidor do TCU;
- o servidor público federal;
- terceiros.

A preferência se justifica pela necessidade de valorização da expertise interna, pelo menor custo de remuneração do servidor, comparado a contratação de terceiros, e pela possibilidade de maior alinhamento do conteúdo da ação à realidade do Tribunal.

Nesse sentido, o ISC deverá restringir as contratações externas a casos de indisponibilidade de servidor do TCU ou de servidor federal para a finalidade almejada, ou de existência de profissional externo ou empresa mais qualificado.

2.3.2.2.3 Quanto ao número de participantes

Quanto aos participantes, busca-se priorizar ações que comportem maior número de participantes, observando a economicidade. Nesse sentido, a realização de ações em turmas, grupos ou equipes são preferíveis às individuais.

A participação de pessoas em eventos externos, tipicamente individuais, devem apresentar contrapesos a seu custo mais elevado e menor abrangência, dentre eles:

- a limitação do número de participações, para minimizar impactos na realização de eventos mais amplos;
- a proposta de disseminação do conhecimento;
- a perspectiva de aplicação direta dos conhecimentos ou habilidades adquiridos.

A definição do número de participantes comportado pelas ações de desenvolvimento internas do ISC deverá basear-se na eficiência, no caso, considerando o maior número de pessoas atendidas, para maior economicidade, e o número que permita o atendimento das necessidades particulares participantes pelo facilitador, para melhor qualidade.

2.3.2.2.4 Quanto à modalidade

Por modalidade de ações de desenvolvimento entende-se, aqui, presencial ou a distância (ou modalidades híbridas). Como diretriz geral em relação a modalidades deve-se firmar a necessidade de ênfase na educação a distância, por três possibilidades principais a ela associadas:

- maior alcance de público (universalização), uma vez que as distâncias e limitações de tempo dos participantes são mais facilmente superados;
- menor custo (economicidade), já que não implica deslocamentos e infraestrutura onerosa, além de, em alguns casos, permitir maior número de participantes por facilitador;
- maior registro de conhecimento (externalização), necessidade imposta pela limitação da relação pessoal direta entre facilitador e participantes (diálogo, exposição).

Ressalte-se, contudo, que o último fator citado, além de outros que eventualmente se verifiquem, aponta para a necessidade de avaliação da melhor modalidade de ensino em cada caso e, em última instância, da necessidade da existência e desenvolvimento do ensino presencial. Além disso, o ISC poderá sugerir ações educacionais não formais, mais relacionadas a práticas de gestão do conhecimento ou de aprendizagem no ambiente de trabalho, quando forem mais apropriadas em relação às necessidades de desenvolvimento identificadas ou ainda outros tipos de métodos que favoreçam o alcance dos resultados ou produtos advindos das necessidades institucionais.

2.3.2.3 Políticas de incentivos

Considerando que o Tribunal deve promover o desenvolvimento das pessoas de forma eficiente e contínua, devem-se estabelecer políticas de incentivo para que as pessoas se desenvolvam ou promovam o desenvolvimento de outras pessoas.

Assim, os incentivos principais devem ser direcionados a potenciais facilitadores e aos servidores em geral.

2.3.2.3.1 Política de gratificação de colaboradores

A atuação de servidor do Tribunal ou de servidor público federal deve, em regra, ser estimulado por pagamento de gratificação por encargo de curso e concurso, nos termos da legislação e regulamentação vigente.

2.3.2.3.2 Política de incentivos educacionais

Pela diversidade das matérias de que trata o Tribunal, por si só, não é capaz de prover o desenvolvimento das pessoas nas diversas áreas. Em adição, desenvolvimento não se limita a treinamento e capacitação para tarefas e funções específicas, mas alcança todas as formas de melhoria do modo de pensar e agir das pessoas. Assim, é necessário haver abertura suficiente para que as pessoas se desenvolvam de forma diversificada e em atendimento à sua perspectiva pessoal de evolução como trabalhador e como indivíduo.

Portanto, deverá haver políticas de incentivo ao desenvolvimento individual e contínuo dos servidores do TCU, respeitadas as prioridades, metas e objetivos finais da atuação do Tribunal.

2.3.2.3.3 Políticas de reconhecimento

O reconhecimento dos méritos das pessoas é fundamental para uma política de gestão de pessoas e tangencia o desenvolvimento de pessoas. Nesse sentido, a educação corporativa do TCU deve alinhar-se à política de reconhecimento, sempre que possível e com razoabilidade, nos seguintes aspectos:

- na oferta de oportunidades de desenvolvimento devem ser considerados, além da necessidade das pessoas, as entregas das pessoas à organização, no sentido em que essas entregas são, em certa medida, preditoras de melhores entregas, a partir do desenvolvimento;
- em sentido contrário, os esforços das pessoas para seu desenvolvimento devem ser reconhecidos, já que é atitude favorável ao desenvolvimento do Tribunal.

Além disso, é necessário que haja mecanismos de convalidação de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelo servidor, ainda que em ações não geridas formalmente, ou seja, em ações informais de desenvolvimento.

3 Materialização do Projeto Pedagógico

O projeto pedagógico institucional do ISC materializa-se por meio da organização pedagógica e administrativa do ISC e em um plano de desenvolvimento de pessoas.

3.1 Organização pedagógica

A organização pedagógica da educação corporativa no TCU obedece às linhas gerais estabelecidas quanto aos currículos, aos programas educacionais, conforme a seguir tratado.

3.1.1 Concepção curricular e suas bases: gestão por competências

Em afinidade com a Administração Pública Federal, O TCU adota como modelo de gestão de pessoas a gestão por competências. Esse modelo orienta todas as ações ligadas ao pleno desenvolvimento dos servidores no Tribunal. A educação corporativa é um processo importante que é impactado por esse modelo.

Além disso, dentro de uma política de alinhamento mais ampla com as demais Entidades de Fiscalização Superior, na área de gestão de pessoas, a Intosai, por meio do guia *Human Resource Management*, indica a gestão de pessoas por competências como um modelo vantajoso a ser adotados pelas Supreme Audit Institutions (SAI). O documento cita como vantagens da estruturação de um modelo de gestão por competências:

- determina qualificações requeridas em um processo de recrutamento, seleção e promoção;
- estabelece o padrão de desempenho esperado de cada membro da equipe;
- identifica pontos fortes e áreas de desenvolvimento de pessoal;
- define objetivos de desenvolvimento de pessoal e monitora o progresso;
- permite avaliar o desempenho.

A identificação das competências organizacionais e pessoais deve fundamentar a composição de um currículo e dos programas da educação corporativa do TCU.

3.1.1.1 Estrutura do currículo

Há, no TCU, a necessidade de desenvolvimento de competências gerais e básicas e, por outro lado, não há competências estáveis, em especial numa época de grande velocidade de transformações tecnológicas e de trânsito de informações. Assim, um currículo que objetive desenvolver competências deve ser aberto às competências emergentes, a novas perspectivas, à experimentação responsável, à diversidade. Além disso, os ajustes devem se realizar de forma rápida, o que pressupõe ausência de estrutura formal e regulamentar rígida.

Entender o currículo como elemento dinâmico é construir uma estratégia de aprendizagem institucional contínua. Essa visão de currículo permite ao ISC estar atento às novidades no cenário político-administrativo no seio do Tribunal e, de forma ampla, na Administração Pública e na sociedade brasileira.

3.1.1.1.1 Currículo mínimo

Um currículo influenciado pelo modelo de competências deve conter na sua estrutura um conjunto estável de cursos, que refletem as competências básicas para efetiva atuação profissional dos servidores do Tribunal. Esses cursos devem ser revisitados periodicamente pelos servidores devido à necessidade de atualização dos conhecimentos na área.

3.1.1.1.2 Competências emergentes

No currículo deve haver também um conjunto de cursos e outras ações para possibilitar a aquisição de competências emergentes advindas de mudanças tecnológicas, edição de normas com impacto imediato nas atribuições do Tribunal, ou da própria dinâmica organizacional, com o objetivo de implementar ou aperfeiçoar processos de trabalho ou de gestão.

3.1.2 Programas educacionais

Para o desempenho de suas funções, o Instituto deverá manter programas regulares. Esses programas não serão de cumprimento integral obrigatório, mas organizarão as ações educacionais conforme finalidade precípua, público-alvo preferencial e outras características cuja identificação colabore com sua gestão e com a melhor compreensão de seu escopo pelos potenciais participantes.

A visão de currículo no ISC, entretanto, tem um caráter dinâmico, uma vez que a composição de programas e o desenvolvimento de ações sofrem impacto da dinâmica do trabalho no Tribunal e das necessidades emergentes traduzidas em desenvolvimento de competências profissionais.

Assim, sem prejuízo dos programas definidos como regulares, sempre que julgar conveniente, a direção do Instituto pode propor a realização de outros, de cunho complementar ou inovador.

Dentro de um processo de parceria interna, essas necessidades eventuais de capacitação podem ser identificadas a partir de demandas das unidades técnicas. Esse movimento deve permitir ao Instituto:

- o planejamento anual de cursos, que contemple, na medida do possível, as demandas por desenvolvimento das diversas unidades do Tribunal;
- a partir da consolidação e constância de cursos, a construção de um Catálogo de Ações Educacionais.

3.1.2.1 Programa de pós-graduação

O ISC deverá manter programa de pós-graduação entre os programas regulares de capacitação. A pós-graduação de servidores deverá ser favorecida por:

- cursos de pós-graduação internos;
- cursos de pós-graduação contratados e oferecidos aos servidores do TCU (in company);
- concessão de bolsas de estudo parciais ou integrais; ou
- outros incentivos educacionais, conforme regulamento.

O currículo da pós-graduação deve obedecer às especificidades e necessidades de geração de conhecimento nas áreas do conhecimento que têm reflexo no controle externo da Administração Pública.

Constitucionalmente, o TCU, na posição de auxílio ao Congresso Nacional, exerce a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial. Essas áreas, além dos normativos específicos de fiscalização, formam o conjunto de temas a serem explorados nos cursos de pós-graduação oferecidos pelo ISC.

As disciplinas nos cursos de pós-graduação devem abarcar o aprofundamento teórico, como base para a produção de novos conhecimentos, mas também conhecimentos, habilidades e atitudes que apoiam diretamente a atuação do servidor no âmbito do trabalho.

Além da promoção de cursos internos de pós-graduação, devem-se definir outras áreas nas quais devem ser incentivadas ações de pós-graduação, como áreas de interesse complementares, objetivando a ampliação do leque de especialização do corpo de servidores do TCU.

3.2 Organização administrativa

A organização administrativa do ISC deve alinhar-se, por norma, à estrutura e ao modelo de atribuição de funções das unidades do Tribunal, em especial da área de apoio administrativo e apoio estratégico, ajustadas às peculiaridades do tipo de serviço prestado.

3.2.1 Organização departamental

A organização administrativa do ISC busca possibilitar o desenvolvimento das ações educacionais que são fruto da atuação articulada das diversas instâncias decisórias do TCU. Essas ações devem ser implementadas de acordo com a escolha da estratégia adequada para atingir os objetivos a que se propõe, com a opção de realização por meio de cursos presenciais ou a distância, programa de pós-graduação, participação em eventos externos, programa de desenvolvimento de liderança e gestão ou por meio de incentivos ao autodesenvolvimento. Essa diversidade deve ser atendida pela organização departamental. Sua definição, porém, observará as instâncias e mecanismos institucionais.

3.2.2 Atribuições e papéis dos colaboradores

São considerados colaboradores, em sentido amplo:

- **coordenadores**, entendidos como servidores do ISC em geral, desde que com atribuições relacionadas a ações educacionais;
- **facilitadores**, entendidos como instrutores, tutores, conteudistas ou docentes de cursos;
- **articuladores**, definidos como servidores de qualquer unidade, responsáveis por alguma etapa ou função na efetivação de uma ação educacional, tais como definição de datas, de conteúdos, de objetivos, de instrutor apropriado, público-alvo, etc.
- **participantes** das ações educacionais.

Cada colaborador tem papel, direitos e deveres previamente definidos, para a melhor realização das ações de desenvolvimento.

3.2.2.1 Coordenadores

Os coordenadores devem ter competências especialmente definidas em conformidade com as necessidades do processo de realização de ações educacionais. Em especial, devem ter autonomia nos limites necessários para realizar as atribuições do ISC, regulamentarmente estabelecidos, referentes a:

- diagnósticos de necessidades de desenvolvimento e análise de demandas por desenvolvimento;
- planejamento educacional,
- padrões de qualidade, adequação aos formatos e a processos de trabalho instituídos;
- logística e procedimentos operacionais de realização de eventos;
- procedimentos formais de contratação;
- acompanhamento do cumprimento das normas e deveres de todos os colaboradores das ações educacionais;
- atestação de prestação de serviços;
- avaliação da ação educacional.

A autonomia dos coordenadores poderá, em qualquer caso e na medida em que se mostre necessário, ser superada pelas instâncias hierárquicas instituídas.

Os coordenadores devem, sempre que não implique prejuízo ao atendimento da necessidade de capacitação, ter vaga, como participante ou ouvinte (não sujeito a registro e avaliação), em cursos de

outras áreas que não a sua própria de atuação, com vistas ao melhor conhecimento dos objetos e da clientela das ações governamentais.

3.2.2.2 Facilitadores

Os facilitadores devem ter os seguintes direitos:

- engajamento, no sentido da não obrigatoriedade de atuar em papel que não seja do seu interesse ou expertise, ressalvadas as atribuições de seu cargo e responsabilidades a ele inerente;
- pensamento e expressão, em especial na definição da amplitude e profundidade de abordagem de temas;
- organização do trabalho, no que diz respeito à forma de condução de turmas e grupos, proposição de atividades didáticas, entre outros, sem contrapor aos princípios pedagógicos inseridos nesse projeto;
- incentivos, inclusive financeiros, nos limites da legislação vigente e conforme regulamentação específica

Contudo, as ações dos facilitadores são limitadas pelas normas e princípios que regem os servidores do Tribunal e os servidores públicos em geral e, ainda, pelo padrão de conduta socialmente estabelecido para educadores e para equipes de trabalho. Além disso, haverá deveres, padrões e procedimentos estabelecidos pelos coordenadores, nos limites de atuação desses coordenadores, conforme regulamentação.

Os facilitadores deverão, sempre que possível, realizar a avaliação de aprendizagem dos participantes.

3.2.2.3 Articuladores

Os articuladores deverão realizar as atividades para as quais foram designados pelo responsável pela unidade envolvida na ação ou projeto educacional, conforme demanda do ISC. Ele, juntamente com o coordenador designado pelo ISC, é responsável pelo alinhamento da prática do facilitador, explicitada em seu plano de ensino, às necessidades de desenvolvimento dos participantes.

Em se tratando de ação com público-alvo restrito, por questão de temática, profundidade, abordagem do tema, etc., o articulador também é responsável pela caracterização desse público ou, em caso de extrema particularidade da ação, da indicação dos participantes ou potenciais participantes.

3.2.2.4 Participantes

Os participantes de ações educacionais deverão apresentar padrão de conduta socialmente estabelecido para educandos e para equipes de trabalho.

Específica e formalmente, em relação às ações promovidas ou patrocinadas pelo ISC, o participante deverá:

- fazer-se presente pontualmente, quando necessário, e realizar as atividades propostas;
- avaliar a ação educacional, conforme procedimentos do ISC, no que diz respeito à sua percepção;
- realizar os procedimentos formais regulamentarmente sob sua responsabilidade.

Os participantes sujeitam-se, ainda, a normas específicas instituídas para programas e ações de desenvolvimento. No caso de pós-graduação, os participantes devem estar de acordo com as normas aplicáveis a essa etapa de ensino, comprometendo-se ao cumprimento da carga horária e aos requisitos para aprovação e certificação.

3.2.2.5 Papéis específicos em pós-graduação

Nos cursos de pós-graduação oferecidos pelo ISC são estabelecidas as funções a seguir detalhadas, em relação aos envolvidos no processo educativo, além daquelas definidas para as ações educacionais em geral.

3.2.2.5.1 Coordenador acadêmico

Essa função é designada a servidor do TCU com reconhecida experiência na área objeto do curso. O coordenador acadêmico exerce as seguintes atribuições:

- auxiliar o coordenador do ISC no desenvolvimento do projeto pedagógico do curso;
- garantir a coerência do currículo e do projeto pedagógico do curso com as diretrizes estabelecidas pela direção do ISC;
- avaliar os plano de curso de cada disciplina e emitir sugestões para que o conteúdo ministrado apresente os pontos relevantes em termos de aprendizado acadêmico e possibilidades de aplicação na área profissional;
- participar das reuniões de coordenação e assistir os alunos e professores, em relação à implantação de soluções no âmbito do processo de ensino e aprendizagem no caso de sugestões apresentadas no decorrer do processo;
- supervisionar a escolha dos temas a serem abordados nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) visando a ampliação dos conhecimentos em áreas de interesse para o TCU.
- promover discussão de temas para pesquisa;
- apoiar a coordenação pedagógica no acompanhamento da elaboração dos TCC; e
- ter a prerrogativa de ministrar aulas no curso que coordena.

O coordenador acadêmico não se confunde com o coordenador do ISC, responsável pelo apoio no desenvolvimento e execução do curso.

3.2.2.5.2 Orientador

O orientador de trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação é servidor ou docente designado para acompanhar o desenvolvimento do trabalho em todas as fases de elaboração, presidir a banca examinadora e sugerir, à Comissão de Coordenação, sua composição. Deverá ter conhecimento ou experiência no tema de pesquisa, além da titulação exigida.

Além dessas atribuições, cabe ainda ao orientador:

- verificar a pertinência do projeto de pesquisa apresentado pelo aluno;
- sugerir referências bibliográficas concernentes ao tema apresentado pelo orientando;
- auxiliar o orientando nas principais linhas teóricas e metodológicas aplicadas ao tema do TCC;
- estimular a autonomia intelectual do orientando;
- discutir a proposta de pesquisa e apontar os aspectos que precisam ser melhorados;
- acompanhar a evolução do trabalho de conclusão do curso no decorrer de sua elaboração;
- encaminhar à coordenação do curso relatório sobre atividade de orientação;
- informar no relatório sobre o atendimento, por parte do(s) aluno(s) orientando(s), das recomendações de modificações e do cumprimento dos prazos; e
- presidir a banca examinadora.

3.2.2.5.3 Membro de banca examinadora

Os membros da banca examinadora têm a função de avaliar sob os aspectos de forma e conteúdo o trabalho de conclusão de curso desenvolvido pelo aluno sob uma ótica de apontar sugestões, corrigir vícios e verificar a adesão do trabalho aos objetivos propostos. A avaliação deve ocorrer num ambiente de respeito e profissionalismo.

3.2.2.5.4 Corpo docente

O docente é o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem e execução do plano de curso afeto a sua disciplina. O corpo docente é constituído por servidores pertencentes ao quadro do TCU, que possuem formação compatível, experiência pedagógica e conhecimento profissional na área do curso.

Também podem compor o corpo docente especialistas externos ao TCU, servidores públicos de outros órgãos ou entidades da administração pública ou da iniciativa privada, como reconhecida conhecimento e experiência nas áreas do curso.

São funções de cada docente:

- apresentar plano de curso compatível com o projeto pedagógico da pós-graduação, a ser submetido à coordenação acadêmica e pedagógica do curso;
- preparar material didático necessário para ministrar sua disciplina e encaminhá-lo à coordenação com antecedência necessária para sua disponibilização aos discentes;
- exercer as atividades de ensino;
- avaliar o desempenho dos alunos na disciplina;
- responder sobre recursos às suas avaliações de aprendizagem no prazo estipulado pela Comissão de Coordenação;
- encaminhar à Comissão de Coordenação, ao término da disciplina, relatório de notas relativo ao desempenho dos alunos;
- participar da avaliação da disciplina;
- participar da avaliação do curso.

3.2.2.5.5 Líder de grupo de pesquisa

Servidor designado em processo seletivo para formação de grupos de pesquisa em temas de interesse institucional, com a responsabilidade de coordenar as atividades do grupo, zelar pela execução do cronograma de trabalho proposto e fazer as entregas dos produtos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa.

3.2.3 Processos de trabalho

Para maior eficiência da educação corporativa, os processos de trabalho afins deverão ser mapeados, modelados e periodicamente atualizados. Os processos deverão ser comunicados a todos os colaboradores, no que lhes diz respeito.

3.2.4 Infraestrutura e sistemas

Para gerenciar os seus programas educacionais o ISC deve dispor de recursos tecnológicos para gerenciar as etapas de planejamento, execução e avaliação, além de permitir a obtenção de relatórios para orientar a retroalimentação do processo.

Os recursos próprios para gerenciamento da educação corporativa devem, sempre que possível, integrar-se aos demais sistemas do Tribunal.

3.3 Plano de desenvolvimento de pessoas

As ações educacionais devem ter como origem o plano de desenvolvimento de pessoas, a partir da definição de necessidades de treinamento e desenvolvimento.

3.3.1 Diagnóstico de necessidades de desenvolvimento

A definição de necessidades passa pela articulação do ISC com as unidades do TCU. Também se insere nessa etapa do planejamento a análise da relação de competências mapeadas no TCU, sejam elas competências técnicas, competências pessoais ou competências de liderança e gestão.

3.3.2 Proposição de ações educacionais

As ações educacionais, quando realizadas por meio de cursos a distância ou presenciais são submetidas a processo de desenvolvimento que inclui a elaboração de plano instrucional ou plano de curso, que representa o elemento principal do fazer pedagógico no ISC, seguindo as perspectivas do modelo pedagógico.

Nos planos instrucionais e planos de curso devem figurar os elementos necessários para que a ação educativa tenha êxito e se alinhe aos objetivos estratégicos do TCU. Cada plano instrucional abarca solução educacional própria no entorno de cada modalidade educacional ofertada pelo ISC.

3.3.2.1 Cursos de pós-graduação

Os planos de curso da pós-graduação são elaborados por disciplina, numa perspectiva de complementaridade lógica dos temas e conteúdos abordados no conjunto dos componentes curriculares, o que configura o programa do curso.

Como ações de longa duração, os planos de curso devem ser flexíveis para comportar adequações necessárias à sua execução, advindas do perfil da turma, da redefinição de estratégias ou métodos de ensino, dos ajustes de expectativas para alcançar os objetivos propostos, da contribuição relativa à experiência profissional dos servidores ou da eventual solicitação de avaliação de disciplina ocorrida durante o curso.

4 Resultados educacionais esperados

Na avaliação dos resultados educacionais devem ser considerados dois aspectos:

- o perfil esperado do egresso de ações e programas, como finalidade do processo; e
- os padrões de qualidade do processo educacional em si.

4.1 Perfil do egresso

O Instituto desenvolve seu negócio com o objetivo de contribuir para o alcance dos objetivos do TCU. O resultado de todos os programas oferecidos pela escola, tanto os que visam o desenvolvimento de competências técnicas quanto pessoais, ou o próprio aperfeiçoamento profissional em áreas de interesse institucional, concretiza-se na evolução do servidor participante. Essa transformação, prevista nos planos de curso, podem ser de caráter comportamental ou na utilização de novas habilidades técnicas ou processuais.

O egresso dos programas educacionais deve retornar a suas atividades voltadas ao controle da gestão pública com uma maior capacidade de contribuir, seja atividade fim do Tribunal, seja no apoio administrativo, para a realização dos objetivos do Tribunal.

Espera-se também que esse processo no qual o servidor egresso do Instituto cresce em sua capacidade de produzir profissionalmente o motive a buscar a continuidade de seu processo desenvolvimento e crescimento profissional ou que invista no seu autodesenvolvimento.

4.2 Padrões de Qualidade

No contexto avaliativo, o ISC entende a importância e oportunidade da definição de parâmetros de qualidade no contexto de sua atuação como desenvolvedor e provedor de ações educacionais.

As recomendações em relação à qualidade de educação proveniente do ambiente de educação formal também podem ser buscadas quando se trata de educação corporativa. Nesse sentido, é necessária a construção e explicitação de dimensões, fatores e indicadores de qualidade que expressem a complexidade do fenômeno educativo. Isso deve mobilizar o conjunto das pessoas interessadas no processo educacional.

A qualidade dos serviços educacionais prestados comporta a utilização de indicadores para verificar em que medida as ações atenderam ao propósito para os quais foram desenvolvidas. A construção dos indicadores passa pela definição das dimensões às quais eles corresponderão e dos elementos a serem utilizados na forma de perguntas que serão utilizados para compor o indicador. Além disso, é recomendável a utilização de sistema informatizado para receber os dados e gerar relatórios gerenciais.

A qualidade dos serviços educacionais prestados pelo Instituto deve fundamentar-se na gestão de qualidade baseada na Norma NBR ISO 10015 de 2001 – Gestão da Qualidade – Diretrizes para Treinamento. Segundo a norma, pessoas de todos os níveis da organização devem ser treinadas de modo a atender ao compromisso da organização. A norma fornece as diretrizes que orientam as organizações e seu pessoal quando apontam questões relacionadas a treinamento e é aplicável sempre que se necessitar de orientações quanto a treinamento e educação.

A NBR ISO 10015 auxilia ainda na identificação e análise das necessidades de treinamento, na projeção e planejamento do treinamento, em sua execução e na avaliação dos resultados do treinamento, monitoramento e melhoria do processo de treinamento, de modo a atingir seus objetivos. Enfatiza a contribuição do treinamento para a melhoria contínua e tem como objetivo ajudar as organizações a tornar seu treinamento um investimento mais eficaz.

Para selecionar e programar o treinamento, que objetiva reduzir as lacunas entre as competências requeridas e as existentes, recomenda-se monitorar os seguintes estágios:

- definição das necessidades de treinamento;
- planejamento do treinamento;
- execução do treinamento; e
- avaliação dos resultados do treinamento.

Esses elementos orientam a construção de indicadores para monitor a qualidade no ISC.

4.2.1 Avaliações das ações educativas

A avaliação é etapa fundamental no processo de gestão educacional. A sua efetivação busca atender a múltiplos objetivos, sendo o principal deles a retroalimentação do processo educativo, com a captação de elementos que possibilitam a indicação de rumos para que a atuação institucional ou a ação educacional específica seja cada vez mais efetiva.

Entre outros objetivos da avaliação no ISC pode-se destacar:

- medir a satisfação dos clientes do Instituto com os eventos ofertados;
- verificar o alcance dos objetivos educacionais;
- identificar os resultados dos eventos educacionais ofertados;
- explicitar o valor agregado pela educação corporativa no Tribunal.
- gerar informações que alimentam os outros componentes, de forma a identificar boas práticas e oportunidades de melhoria; e
- gerar informações para a tomada de decisão gerencial;

Nesse sentido, além das avaliações de aprendizagem inseridas nos cursos, quando cabíveis, o Instituto disponha de avaliação de satisfação e de aplicação relativas às ações educacionais.

4.2.1.1 Avaliação de satisfação

A avaliação de satisfação (reação), aplicada imediatamente após a realização de cursos ou eventos, têm o objetivo de verificar a satisfação dos participantes em relação à atividade educacional desenvolvida. Envolve fatores, tais como:

- programação do evento educacional;
- apoio ao desenvolvimento da ação;
- resultados;
- expectativas de suporte; e
- desempenho dos instrutores.

Os instrumentos devem ser elaborados a partir de parâmetros psicométricos.

4.2.1.2 A avaliação de aprendizagem

A avaliação de aprendizagem mede a aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos participantes de uma ação de desenvolvimento. Seu arcabouço provém da Pedagogia e da Psicologia.

4.2.1.2.1 Avaliação de aprendizagem na pós-graduação

Nos cursos de pós-graduação promovidos pelo ISC, o rendimento acadêmico é aferido por disciplina, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos. O professor pode utilizar os instrumentos de avaliação

que julgar adequados para verificar a aprendizagem e de preferência buscar aliar a inter-relação teoria e prática.

Insere-se nos projetos pedagógicos do curso a elaboração de trabalho de conclusão de curso (TCC). Para elaboração desse trabalho, o discente conta com a participação de um orientador. O TCC, requisito necessário para certificação do curso, é submetido à avaliação de banca examinadora constituída para esse fim.

O trabalho de conclusão de curso deve alinhar-se a temas de interesse do TCU, ou dos órgãos de origem dos servidores participantes do curso, na perspectiva de gerar conhecimento para a instituição e trazer inovações no âmbito do ambiente de trabalho.

4.2.1.3 Avaliação de aplicação

A avaliação de aplicação (transferência e impacto) tem com proposta aferir os resultados advindos de um programa de capacitação ou de uma ação educacional isolada, em especial de maior amplitude ou relevância, relativa ao seu contexto de aplicação no trabalho.

Essas avaliações devem ser realizadas com a aplicação de instrumentos próprios, validados e desenvolvidos a partir de modelos formulados no campo da Psicologia Social e do Trabalho. A avaliação de impacto envolve os seguintes fatores:

- impacto do treinamento no trabalho;
- fatores situacionais de apoio;
- suporte material; e
- consequências associadas ao uso das novas competências.

4.2.2 Avaliação Institucional

A Avaliação Institucional é instrumento de gestão que permite levantar informações sobre a atuação do ISC no desenvolvimento dos programas educacionais e no alcance das suas metas institucionais.

Essa avaliação é realizada diretamente pelo ISC, com o apoio da Secretaria de Planejamento do TCU, ou indiretamente, por meio da avaliação do TCU para formulação do seu Planejamento Estratégico ou ainda na aferição do desempenho do ISC para efeito de balizar a avaliação de desempenho de seus servidores.

A avaliação referente ao desempenho do ISC é realizada a partir dos Indicadores de desempenho e das ações estabelecidas no Plano Diretor de Suporte e Desenvolvimento Estratégico, elaborado anualmente pela Secretaria Geral da Presidência – Segepres, por meio de Portaria. Esse plano define diretrizes para cada unidade, a partir das quais são determinados os indicadores de desempenho e as ações a serem desenvolvidas.

De acordo com a legislação vigente, o ISC deve compor Comissão Própria de Avaliação (CPA) no âmbito de sua atuação em pós-graduação que será responsável pela coordenação dos processos internos de avaliação.

5 Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acessado em: 18 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal na administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acessado em: 18 jun. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A qualidade da educação: Conceitos e Definições**. DOURADO, Luiz F; OLIVEIRA, João F; SANTOS, Catarina A. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acessado em: 18 jun. 2012.

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004. 278 p. ISBN 8573124237.

INTOSAI. UK National Audit Office. **Guide Building Capacity in Supreme Audit Institutions**. Novembro, 2007.

INTOSAI. UK National Audit Office. **Human Resource Management: A Guide for Supreme Audit Institutions**. 2012.

MEISTER, Jeanne C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999. 296 p., il. ISBN 8534610746.

OLACEFS. Comité de Capacitación Regional. **Plan de Trabajo 2012**. Disponível em:

<http://www.olacefs.net/?cat=1076&lang=es&title=Plan_de_trabajo>. Acessado em: 18 jun. 2012.

WENGER, Etienne; LAVE, Jean. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Editora Cambridge, 1991. ISBN 0521413087.